



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I –
SALVADOR PRÓ-REITORIA ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA



Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva

CONTRIBUIÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EJA:

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

Salvador
2021

Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva

**CONTRIBUIÇÃO INTERDISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EJA:**

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Carla da Hora Correia

Salvador
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S586c

Silva, Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva

CONTRIBUIÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOSNA
EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO
DO CONDE / Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva Silva, Patrícia Carla da
Hora Correia , César Costa Vitorino. - Salvador, 2021.

173 fls : il.

Orientador(a): Patrícia Carla da Hora Correia.



Coorientador(a): César Costa Vitorino.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

1.Libras na EJA. 2.Educação de Surdos. 3.Formação de profissionais
paraeducação de surdos.

CDD: 374

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div data-bbox="798 443 901 488"> <p>DEDE - CAMPUS I Departamento de Educação</p> </div> <div data-bbox="917 398 1013 492">  </div> <div data-bbox="1018 414 1125 488"> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div data-bbox="1236 403 1348 488">  </div> </div>
---	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

“CONTRIBUIÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE”

ITACIARA DE OLIVEIRA DO CARMO DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 17 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA (UNEB)
Doutorado em educação
Universidade Federal da Bahia



Prof. Dr. MIGUEL ÁNGEL GARCIA BORDAS (UFBA)
Doutorado em Filosofosofia y Letras
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



Prof. Dr. CÉSAR COSTA VITORINO (UNEB)
Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

“O outro que fala e pensa, meu objeto, portanto, não fala e pensa como eu. Se não, não seria meu objeto. Mas devo falar e pensar como ele, pois eu digo e penso alguma coisa, na verdade, daquilo que lê diz e pensa. Se não, não seria o meu objeto, nem o seu, nem o de ninguém. Sem este jogo de diferença e de identificação não teria ciência sobre aquilo que quero conhecer”. (Marie-Jeanne Borel)

Dedico

Aos nossos alunos e amigos surdos, que sem saber, nos motivaram a pensar na vida de forma significativa.

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas que marcaram e contribuíram para que pudéssemos realizar este trabalho. Meu agradecimento especial a Deus, por nos dar a vida, coragem, e perspicácia para a realização desse Trabalho. Aos nossos familiares, mãe, filhos (Quezia de Oliveira e Tiago Ulisses), enfim, pessoas que nos acompanham em todas as decisões de nossas vidas, entendendo nossa ausência e nos dando ânimo e apoio para concluirmos essa jornada aos quais somos muito gratas. A nossa orientadora **Patrícia Carla da Hora Correia** que tornou nossos caminhos menos árduos, nos deixando mais seguros diante das dificuldades mediando de forma prazerosa o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço ainda aos professores do MPEJA pelos apontamentos textuais, teóricos e acadêmicos, pela atenção. Por fim, mas não menos importante, quero agradecer de coração a banca de qualificação em especial ao Prof. Dr. César Costa Vitorino – Membro Interno (UNEB) e Prof. Dr. Marcos Welby Simões Melo – Membro Externo (UNEB) e o Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas – Membro Externo (UFBA) pelas indicações, as dicas, as correções, tudo isto compôs um somatório fundamental para a construção do pensamento que se traduz nas páginas deste texto.

SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da. **Contribuição Interdisciplinar na Educação de surdos na EJA**: possibilidades e Desafios no município de São Francisco do Conde. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Esta investigação analisa aspectos da educação de surdos e proporciona reflexões a respeito da formação de profissionais para a educação de surdos. A questão norteadora é: Como os profissionais da EJA na Escola Vera Maria Ferreira de Santana inclui o estudante surdo? O objetivo geral foi compreender como os professores de diferentes áreas do conhecimento podem contribuir de forma significativa com o ensino e aprendizagem de surdos em turmas da EJA. A trajetória metodológica insere-se numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso único, pois investiga um determinado fenômeno, contemporâneo dentro de um contexto real de vida, tendo como instrumentos as observações, os questionários e a entrevista virtual. Esta pesquisa contou com a participação de 04 profissionais da educação inseridos na Educação de Jovens e Adultos na Escola Vera Maria Ferreira de Santana no município de São Francisco do Conde BA. A pesquisa tem como aporte teórico reflexões acerca da EJA, da educação de surdos e Formação de professores para a educação de surdos em concordância com as legislações vigentes que tratam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Mesmo diante das dificuldades é possível perceber que os profissionais da educação buscam incluir o estudante surdo. Os resultados adquiridos apontam para a necessidade de uma formação coerente de profissionais da EJA para atuação na educação de surdos. Constituem-se em importante contribuição nas práticas desenvolvidas a partir da sala comum, espaço onde, mais constantemente acontecem as aprendizagens, através de estratégias pedagógicas coerentes, de valorização das suas experiências e conteúdos teóricos necessários. Assim, como produto final disponibilizamos no site do Programa de educação inclusiva – PROGEI um Guia de Orientações via infográficos para os profissionais da unidade de ensino e demais professores que trabalham com surdos fazendo com que esse produto tenha uma relevância social.

Palavras-Chave: Libras na EJA. Educação de Surdos. Formação de Professores.

SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da. **Interdisciplinary contribution to deaf education at EJA: possibilities and challenges in the city of São Francisco do Conde.** 2021. Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education) – State University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This investigation analyzes aspects of deaf education and provides reflections on the training of professionals for deaf education. The guiding question is: How do EJA professionals at Escola Vera Maria Ferreira de Santana include the deaf student? The general objective was to understand how teachers from different areas of knowledge can significantly contribute to the teaching and learning of deaf people in EJA classes. The methodological trajectory is part of a qualitative approach of the single case study type, as it investigates a certain phenomenon, contemporary within a real life context, using observations, questionnaires and virtual interviews as instruments. This research had the participation of 04 education professionals inserted in Youth and Adult Education at the Vera Maria Ferreira de Santana School in the city of São Francisco do Conde-BA. Teacher training for deaf education in accordance with current legislation dealing with Special Education in the Inclusive Perspective. Even in the face of difficulties, it is possible to see that education professionals seek to include deaf students. The results obtained point to the need for a coherent training of EJA professionals to work in deaf education. They constitute an important contribution in the practices developed from the common room, a space where learning takes place more constantly, through coherent pedagogical strategies, valuing their experiences and necessary theoretical contents. Thus, as a final product, we make available on the website of the Inclusive Education Program – PROGEI a Guidance Guide via infographics for professionals in the teaching unit and other teachers who work with the deaf, making this product a socially relevant one.

Keywords: EJA. Libras on EJA. Deaf Education. Teacher Training..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sinal em Libras de Família e Reunião produzido pela pesquisadora.....	71
Figura 2- Sinal em Libras de Trabalhar, Brincar e Consertar	71
Figura 3- Sinal em Libras de Esquecer, Aprender e Pensar	72
Figura 4- Sinal em Libras amor, tristeza, beleza e raiva	73
Figura 5- Sinais em Libras EU-AJUDAR-VOCÊ/ VOCÊ-AJUDA-EU	73
Figura 6- Alfabeto Manual produzido pela pesquisadora	77
Figura 7- Etapas de um estudo de caso na perspectiva de Robert Yin.....	94
Figura 8- Imagem das Escolas Três Marias (Maria Amélia Santos, Vera Maria Ferreira de Santana e Maria Das Dores Alves)	97
Figura 9- Vera Maria Ferreira de Santana (onde funciona uma sala de EJA)	98
Figura 10- Atendimento do Instrutor surdo trabalhando atividades de Libras.....	121
Figura 11- Modelo de uma atividade realizada durante os atendimentos do instrutor surdo.....	122
Figura 12- Atividades em Libras realizada com o estudante surdo na Escola Vera Maria Ferreira de Santana em 2019.....	131
Figura 13- O estudante surdo está recriando com formas geométricas na aula de artes.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Identificação dos professores quanto ao sexo e Formação acadêmica.....	98
Quadro 2- Identificação dos professores quanto ao tempo de magistério, experiência com a EJA e formação em Libras	99
Quadro 3- Critérios que emergiram das observações.....	114

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DB	Decibel
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Língua de Sinais Francesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDUC	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFB	Universidade Federal da Paraíba

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Organização das Nações Unidas para a Educação

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Meu Percurso: o Sinalizar de uma Professora de Libras na EJA	20
1.2 Organização da Dissertação	24
2 ASPECTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS DA EJA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	26
2.1 A Educação Especial no Contexto da EJA	27
2.2 Cenários Emergentes: a inclusão do surdo na EJA	30
2.2.1 Correntes filosóficas na educação de surdos	34
2.2.2 A Covid-19 e seu impacto na educação de surdos	39
2.3 A Educação de Surdos na EJA no Debate Nacional	40
3 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO: (IM) POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	46
3.1 A Formação De Professores Na EJA: Tecendo Linhas	49
3.1.1 A formação de professores para educação de surdos: possibilidades e desafios	52
3.1.2 O estado da arte – formação de professores para educação de surdos: um espaço para reflexão	57
3.2 A Libras E A EJA: Primeiras Aproximações	64
3.2.1 Sinalizando os sentidos: uma pedagogia surda na EJA	77
3.2.2 Jogos didáticos pedagógicos para o ensino de estudantes surdos: uma contribuição significativa na EJA	79
3.3 A Língua Portuguesa Como L2 Para Surdos Na EJA	82
3.4 Profissionais Da EJA: Sinalizando Sonhos De Uma Educação De Surdos	87
4 SINALIZANDO NA EJA: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA EM CONSTRUÇÃO	89
4.1 Início da Caminhada	89
4.2 Onde Sinalizamos? - Contexto da Pesquisa	95
4.3 Quem Sinaliza? Sujeitos da Pesquisa	97
4.4 O Caminhar da Pesquisa Na EJA: Dinâmica da Pesquisa	100
4.4.1 A teoria da pesquisa - revisão de literatura	100
4.4.2 Procedimento da pesquisa	102
4.5 Coleta e Análise de Dados	106
5 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EJA E A SURDEZ: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: ANALISANDO OS DADOS	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	151
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	154
APÊNDICE C - QUESTIONARIO APLICADO A VICE-DIRETORA	158
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	160
APÊNDICE E - PRODUTO FINAL DO MESTRADO-INFOGRÁFICOS	161
ANEXOS	173
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	173

1 INTRODUÇÃO

A educação pressupõe um modelo de conhecimento relacionado à formação humana. Quando esse modelo é questionado, entramos numa “orfandade ideológica” (GARCIA, 1997). Na atualidade, vivemos esse momento de rupturas e mudanças nos sistemas de ensino. Esse processo de renovação provoca desestabilização de ideias sendo, portanto, um processo difícil e lento.

A adesão ao novo modelo não pode ser imposta, pois implica na ruptura de antigos valores, conceitos e ideias. Do ponto de vista de Pinto (2010), as probabilidades de um indivíduo, receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este, pelos interesses da consciência social dominante.

Desta maneira, deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da A Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que, o princípio fundamental da educação de adultos tem que ser o da mudança nas condições materiais da existência das populações. Para Pinto (2010) esses sujeitos devem receber o estímulo, necessário para levá-los a buscar o saber letrado.

Nesse contexto, A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que atende aqueles que não tiveram oportunidade de concluírem os seus estudos em tempo normal, trata-se de uma modalidade inclusiva que precisa levar em conta as especificidades de seus sujeitos, suas características e expectativas diferenciadas, cabendo à escola acompanhar as demandas específicas dessa modalidade.

Na comunidade da pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, corresponde a EJA I, do 1º ao 4º ano, os estudantes estão distribuídos nos seguintes eixos: Eixo I (1º ano), Eixo II (2º e 3º ano) e Eixo III (4º ano), e o estudante surdo da pesquisa, antes da pandemia, estava no Eixo II.

Assim, é fundamental ao educando não só uma proposta de aquisição de linguagem escrita e aprendizagem básica para o acesso a outras áreas de conhecimento, mas, implicando também, em interações sociais que atendem as suas necessidades e objetivos. Diante disso, vem transformando a compreensão que se tinha ao longo dos anos da mera abordagem sobre recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever, passando pelo resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à Educação para todos.

É importante ressaltar que a EJA recebe atualmente um grande contingente de estudantes com deficiência, sujeitos surdos, cegos e essa pesquisa tem como tema central,

discutir a inclusão de sujeitos surdos na escola regular considerando o viés dos profissionais da educação.

Em minha experiência com estudantes surdos na EJA¹, me inquietava diferentes questões quando buscava compreender as ações educativas pensadas para sujeitos surdos, pois eles traziam consigo histórias de anos de escolarização marcadas por inúmeras reprovações, muitas vezes, causadas por falta de uma proposta educativa que fosse potencializadora dos processos de apropriação dos conteúdos ensinados na escola.

Nas primeiras aproximações com os profissionais da educação, era evidente as dificuldades dos profissionais em incluir os surdos e nesse formato de pesquisa, busco analisar como os profissionais da educação incluem o estudante surdo na EJA, além de quais estratégias, práticas, metodologias e formas de avaliar esses sujeitos são pertinentes para que realmente sejam incluídos.

Nessa perspectiva, quando se pensa na educação de surdos, conhecer as práticas pedagógicas se torna um tema de maior importância, pois infere na real situação deste sujeito de direito, e, principalmente, as dificuldades que a escola encontra para garantir os direitos que lhes são devidos segundo as leis, mais especificamente, que reforçam os direitos e que foram citados na Declaração de Salamanca e garantem o acesso a um ensino em sua primeira língua, que no caso do Brasil é a Libras.

Na questão legal, a educação de surdos deve ser bilíngue. Esta educação bilíngue é pertinente, haja vista que defende uma ideia de um ensino de Libras e que seja orientado por princípios consistentes em relação a cultura surda e ao respeito às pessoas surdas. Nesse sentido, a educação bilíngue retira das costas do surdo esse estigma de que ele não consegue, que ele não sabe por que ele é deficiente.

Inicialmente, é importante ressaltar que, dentro dessa perspectiva, o uso de duas línguas não se resume apenas a dois sistemas linguísticos e duas modalidades, uma gestual e outra oral ou escrita, mas, vai muito além, já que atribui outro status social ao surdo, revendo seu lugar na sociedade e nas tomadas de posição junto à comunidade como um todo. Entretanto, essa não é uma realidade das escolas do interior dos municípios. Atualmente, o processo educacional para os surdos ainda está muito relacionado ao processo de inclusão na escola regular.

Esse trabalho de pesquisa nos remete para uma discussão em relação a educação de surdos. Entretanto, como esse trabalho de pesquisa é realizado numa escola do interior e nessa

¹ Esta investigação deu-se a partir da experiência da pesquisadora que é professora de Libras da Educação Básica, por isso utilizou-se a primeira pessoa.

cidade podemos verificar que diante da fundamentação teórica organizada para a educação de surdos, atualmente, o processo educacional para a criança e jovem adulto surdo ainda está muito relacionado ao processo de inclusão na escola regular, mesmo remetendo para uma escola bilíngue. Entendemos que, como essa pesquisa acontece no interior do estado, não é possível discutir uma educação bilíngue em uma cidade que não tem uma escola específica para surdos, mas temos uma escola de inclusão. Nessa escola a Secretaria Municipal de Educação definiu que estaria incluindo o surdo.

Constata-se que o processo de inclusão perpassa por todos os contextos escolares e da sociedade, apresentam-se fatores de possibilidades e desafios, porém, potencializadores no trato dessa questão. Nessa direção destacamos por sua vez como possibilidades, espaços para surdos na escola inclusiva, com instrutores também surdos atuando nas unidades. Destacamos ainda, a presença da Libras no espaço escolar, tanto aos surdos como aos ouvintes.

Embora reconheçamos as conquistas legais para as condições do ensino da Libras na parte diversificada do currículo, ainda necessitamos avançar no reconhecimento da Libras mesmo com a presença do professor de Libras, e entendemos a urgência em discutir alternativas para com a escola, no sentido de gerir propostas de formação continuada sobre a inclusão de estudantes surdos na EJA, além de curso de Libras para os professores da EJA.

As discussões suscitadas pelos dados identificados, dão-nos conta do quanto necessitamos avançar na garantia dos direitos dos estudantes surdos, o entendimento da representação cultural e social dessa língua para os surdos são indispensáveis a formação dos professores das diversas disciplinas. Conquanto, também podemos identificar tentativas de mobilização da unidade de ensino na revisão de suas práticas, como por exemplo o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a garantia do acesso ao currículo para o estudante surdo.

Nesse contexto a Declaração de Salamanca (1994) assegura o sujeito (de) direito(s) de estar na escola, de ter uma aprendizagem apropriada, de ter uma frequência e uma continuidade. Assim, baseando-me nas premissas da Lei da Inclusão (2015), da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estudei os pressupostos da EJA, e a aplicação deste no âmbito da Educação de surdos, respaldadas na Lei nº 9394/1996 (LDB), que fortalece e assegura questões ligadas à Educação Especial nas instituições. Nesse sentido, este trabalho é respaldado nos documentos constitucionais que respaldam a inclusão.

A estas regras legais, associei ao desejo de aplicar os conhecimentos profissionais adquiridos na graduação em Pedagogia (UEFS/2007), Pós-Graduação em Gestão em Saúde

(UNILAB/2015) e Pós- Graduação em Letras/Libras (UNEB/2019), intérprete de libras na EJA e Coordenadora Pedagógica de Libras (de 2008 a 2020), buscando ampliar as experiências e servindo a comunidade surda.

Assim ingressei em 2019, no Mestrado Profissionalizante em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB), motivada pela necessidade de revisitar teóricos, buscar novidades no meio acadêmico que proporcionassem conhecimento pessoal, também decorre da necessidade de acompanhar e debater a formação docente com a complexidade no campo da surdez.

Observando a problemática da inclusão escolar do surdo na EJA, surgiu a ideia de analisar **como os profissionais da EJA na Escola Vera Maria Ferreira de Santana inclui o estudante surdo?** Desse modo, discutir a escola inclusiva para surdos a partir do véis do professor(a), implica diversos aspectos, como: a questão da metodologia, as estratégias que utiliza para mediar a relação entre o conteúdo e o aluno, entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, entre o aluno e o professor e a forma de avaliação que o professor utiliza.

O estudo aqui desenvolvido, considera todas essas variáveis e busca saber como o aluno surdo está sendo incluído na escola. A partir daí, defini como objetivo fim desta investigação: **Compreender como os professores de diferentes áreas do conhecimento podem contribuir de forma significativa com o ensino e aprendizagem de surdos em turmas da EJA.**

Para alcançarmos com êxito a finalidade deste trabalho, elenco como objetivos específicos: **Apresentar a pluralidade de contribuição relacionando ao surdo da EJA na escola pública municipal; Refletir como os jogos didáticos pedagógicos podem ser utilizados para o ensino de alunos surdos visando uma apropriação significativa de conhecimentos específicos de conteúdos de língua portuguesa e de artes; Construir uma orientação didática via infográficos para inclusão de surdos na EJA a partir das descrições dos sujeitos nas observações, questionários e entrevista virtual realizadas via celular.**

Para alcançar esses objetivos, discutimos os pressupostos epistemológicos, históricos e legais da EJA e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, considerando no contexto escolar, a inclusão do surdo. Entendo a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes. Há necessidade de se criar mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais na modalidade EJA. Não se pretendeu nesse estudo esgotar a discussão a respeito da educação de surdos na formação dos profissionais da EJA. Contudo,

refletir sobre tais questões é o ponto de partida para que possamos vislumbrar novos rumos a favor de uma efetiva educação de surdo.

Com esse olhar para a educação de surdos, certamente resulta em uma nova concepção sobre o papel do professor através de mecanismos que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, promovendo a interação do conhecimento no ambiente escolar.

A escola nesse sentido, oportuniza o acesso ao conhecimento contemplando as competências intelectuais, cognitivas, emocionais dentre outras, além de gerir espaços que valorizem o potencial humano, na perspectiva de que novos sujeitos estão chegando à escola trazendo suas experiências de vida. Conforme Freire (1997), sem o encontro do diálogo não há verdadeira educação, dessa forma, buscamos novas formas de interagir e conviver com os diversos a fim de atender as demandas da sociedade.

Este trabalho de investigação, terá uma abordagem qualitativa, o método de pesquisa que utilizo é o Estudo de Caso único, fundamentada por Robert K. Yin (2001), acima de tudo, por se tratar de um estudo que investiga um determinado fenômeno, contemporâneo dentro de um contexto real de vida. Além de observação, questionários e entrevista virtual como instrumentos utilizados na técnica da investigação.

Justifica-se a pesquisa na área de concentração 1 Educação, Trabalho e Meio Ambiente. Nesse contexto, busco discutir a melhoria do trabalho docente, devido ao trabalho presencial está impossibilitado com a pandemia. Neste sentido, como produto final, lancei mão de um recurso tecnológico para que pudesse chegar a mais professores, além da unidade de ensino da pesquisa, mas que eles pudessem ter uma amplitude social. Portanto, nesse produto trago um Guia de Orientações via infográficos, por ser um recurso que fornece um formato de comunicação que utiliza recursos visuais que atraem o público ávido por informações e possibilita a compreensão e retenção destas informações. Além de ser mais lúdico, onde são passadas informações de forma leve para o professor, e pela necessidade de atender os profissionais da EJA nas diversas situações e condições de aprendizagens específicas de estudantes surdos, fazendo com que esse produto tenha uma relevância social.

Abordando, ao longo deste estudo, a inclusão de surdos no véis dos profissionais da EJA e unindo especialmente o campo da formação que lhes permitam o aprimoramento das suas práticas educativas, buscando novas estratégias e caminhos para enfrentar os desafios, analisando os avanços e repensando como os estudantes surdos estão sendo incluídos, partindo do princípio de oportunizar vivências estimuladoras. Nessa perspectiva, discutimos a utilização das estratégias de ensino como fruto do processo de formação dos profissionais da educação, seja esse processo inicial e continuado.

O público-alvo dessa pesquisa foram os profissionais da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vera Maria Ferreira de Santana no Município de São Francisco do Conde BA - **03 professores e a vice-diretora que atuam no noturno**. Esses profissionais da educação foram selecionados por atuarem com o estudante surdo nessa única classe de EJA na unidade de ensino, no noturno.

Para embasar teoricamente este estudo, as categorias pesquisadas foram compreendidas em: Libras na EJA, Educação de Surdos, Formação de profissionais para educação de surdos. Na abordagem dos pressupostos legais da EJA, se destacaram Freire (1985, 1992), Arroyo (2011) e Amorim, Dantas e Faria (2016).

Na formação de professores, Nóvoa (1995), Moura (2001), Gatti (2008). No que compete os estudos sobre a língua de sinais e educação de surdos tem-se Skliar (1998), Karnopp (2003), Quadros e Schmiedt (2006), com a Educação Especial Inclusiva, tomamos como referência principal, além dos documentos oficiais publicados em território nacional e internacional, os estudos de Sasaki (1997), Diniz (2007) e Mantoan (2013); EJA e Educação Inclusiva foi Ferreira (2004) e Correia e Nascimento (2012).

Por sua vez, no levantamento a respeito do Estado da Arte e Estado do Conhecimento, verifiquei que existem poucos estudos que se tenham como foco a inclusão de estudantes surdos na EJA, e quais as possíveis soluções para lidar com as dificuldades vivenciadas neste processo. A nossa busca, porém, foi por pesquisas que discutam concomitantemente a Libras na EJA, a educação de surdos, e a necessidade de formação de professores para atuar na educação de surdos.

Porém, com base no Banco Digital de Teses Dissertações (BDTD), fiz um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, buscando apenas as dissertações publicadas nos anos de 2015 a 2020, tendo como descritores: Libras na EJA, Educação de Surdos e Formação de Profissionais para educação de surdos. Poucas pesquisas têm discutido o modo como vem ocorrendo a inclusão de surdos. Ressalta-se, então, a relevância dessa pesquisa pelo ineditismo e abrangência de campo.

1.1 Meu Percorso: o sinalizar de uma professora de Libras na EJA

Apresento aqui os motivos que fizeram com que eu seguisse este caminho, desta forma de acordo com Freire (2011) eu possa também me implicar neste fazer; ou seja, “[...] vivendo a intensidade exigida pela prática de ensinar, aprender, participando de uma experiência total”. Partindo do que afirma Freire, percebo que as práticas inclusivas vivenciadas na EJA enquanto

mediadora no ato de educar, busco relação entre o conhecimento científico e os saberes trazidos pelos estudantes surdos que sempre me ensinaram e que definiram o meu perfil de professora de Libras, não como transmissora de conhecimento, mas mobilizadora das narrativas, nas trocas de saberes, sempre buscando sistematizar outros conhecimentos historicamente produzidos.

Em 2012, quando participei de um curso teórico e prático de Língua brasileira de Sinais, oferecido na APADA (Associação de Pais e Amigos dos Surdos) e em algumas instituições particulares, foram muito importantes para aumentar meu interesse pela educação de surdos. Ao concluir outros cursos na área específica, assumi uma classe especial com 05 alunos surdos matriculados numa escola estadual, e me inquietava observar que a grande maioria dos surdos não concluíam seus estudos.

Constatei na prática diária na classe especial que, tanto o Oralismo² como a Comunicação total³, não garantiam o valor linguístico da Libras. A pessoa surda serve-se de linguagem constituída de códigos visuais, com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes, que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos e significados.

Os funcionários da escola: merendeiros, auxiliares de classe e os professores não eram capacitados em Libras, portanto, os alunos surdos dependiam do Intérprete de Libras para conversar com o diretor, com o coordenador da escola, entre outros; os alunos ouvintes também não conheciam a Libras, então, em sala de aula ou durante o intervalo, a interação se dava apenas entre os pares surdos. Poucos foram os alunos ouvintes que se interessaram em ter contato com os surdos e aprender sua língua, e a maior parte desses estudantes surdos não oralizava e nem fazia leitura labial e, tão pouco, tinham domínio do Português na modalidade escrita. Contudo, todo o material de estudo, bem como, as avaliações, eram registradas nessa modalidade, o que tornava o conteúdo estudado e avaliado não acessível e os resultados das avaliações não reais, já que muitas vezes os alunos surdos tinham o conhecimento do conteúdo, mas não conseguiam se expressar em Português escrito, mas, apenas, em Libras.

Em 2014 um trabalho piloto foi desenvolvido nessa escola estadual, com a inclusão de 05 alunos surdos em uma sala de aula do ensino regular, com 20 alunos ouvintes. A priori foi

² Método de ensino para surdos considera que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral ou falada.

³ Defende a utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como, a língua de sinais; linguagem oral; códigos manuais, entre outros.

um desafio assumi essa turma, com muitas dificuldades em utilizar o método Bimodal⁴ ou o português sinalizado. Na busca por ensiná-las da melhor forma possível, adaptava meu próprio material didático bilíngue, com textos com gravuras, materiais diversos em Libras, partindo da inserção de ilustrações e da língua de sinais, para que permitissem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações.

Porém, um novo cenário na educação de surdos teve início na cidade, promovendo novas possibilidades para a comunidade surda, intérpretes de Libras foram contratados e passaram a fazer parte da rede municipal de ensino. Nesse contexto, foi gratificante e desafiador trabalhar com surdos da EJA que estavam em processo de aquisição da sua primeira língua, a Língua de Sinais, e que há muito tinham evadido a rede de ensino.

Em 2016, o Projeto da Casa de Apoio ao Surdo, objetivando expandir a inclusão de estudantes surdos no ensino regular da rede municipal de São Francisco do Conde, passou a oferecer atendimento a 52 alunos surdos que vinham da sede, distritos e cidades vizinhas, com ensino desde a Educação Infantil, até os anos finais do Ensino Fundamental e EJA. Nesse espaço, técnicos da secretaria e Intérpretes de Libras realizavam com estudantes surdos, diversas atividades lúdicas, artesanais e ensino da Libras.

Os surdos chegavam na EJA sem saber a Libras, o que dificultava avançar no ensino da língua portuguesa como segunda língua. Questionava-me: por não serem proficientes na sua própria língua? Nesse contexto, muitos estudantes surdos na EJA, tiveram seu primeiro contato com a língua de sinais na Casa de Apoio ao surdo.

No ano seguinte, fui convidada para participar do Núcleo de Libras, na Secretaria de Educação, onde fazíamos interlocuções nas escolas da rede com os professores do ensino regular, sendo apresentadas propostas de trabalho com surdos por meio de oficinas sobre conhecimentos básicos da Libras. Nessas oficinas eram trabalhados aspectos visuais da Libras, tendo em vista que a comunidade surda se serve da linguagem constituída de códigos visuais, com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie acesso ao conhecimento.

Tamanha aceitação abriu portas para inúmeros outros trabalhos na área de educação de surdos. Participei da escrita da Lei Municipal nº 540/2018⁵ que consolidou a competência linguística em Libras pelos estudantes surdos e ouvintes da rede pública de ensino de São

⁴ É o uso simultâneo de fala e de sinais, em que ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra.

⁵ Reconhece como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dispõe sobre a sua implantação como primeira língua oficial para surdos e segunda língua para ouvintes, na Rede Pública Municipal de Ensino.

Francisco do Conde. Na vigência desta Lei, a Libras passou a ter maior destaque e importância na rede regular de ensino no município, sendo que essa política linguística dialogava com o Referencial Curricular Franciscano. Encarei essa proposta como um grande desafio, pois ainda não tinha ousado em participar de uma escrita de um Projeto de Lei junto com outros técnicos da secretaria.

Em 2017, ingressei, por concurso público, como docente do quadro efetivo na Rede Municipal de Dias d'Ávila-BA, tendo o privilégio de participar com a equipe de inclusão da elaboração da “Proposta Mãos em Movimento”, desenvolvida nas escolas da rede pública do município, e que buscava dar suporte às escolas da rede municipal com ajudas técnicas, orientações, capacitações e atividades que valorizam potencialidades desses estudantes, bem como, vida autônoma e participação social, pois acreditávamos que a utilização da Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional, por toda comunidade escolar, contribuíssem para uma verdadeira inclusão. Vale mencionar que entre as ações dessa proposta estava a tarefa de demonstrar aos professores das respectivas escolas como utilizar os conhecimentos básicos da Libras para promover a aprendizagem de conteúdos, bem como, o desenvolvimento, a interação e a comunicação com o surdo, através do respeito e da valorização da diversidade, enfocando a Libras dentro e fora do espaço escolar, com recursos pedagógicos que beneficiaram o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos didáticos e, principalmente, de valores imprescindíveis à promoção da inclusão no espaço educativo, no qual o respeito às diferenças fossem priorizados em sua dimensão social, cultural e educativa.

Reconhecendo os ganhos pertinentes a educação de surdos no município em questão trago outra experiência oportuna vivenciada, ministrei o curso Extensão intitulado à Língua Brasileira de Sinais vinculado ao Projeto de Extensão Diálogos entre línguas e culturas africanas e afro-brasileiras no campus dos Males, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre António Timbane, organizador desse projeto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB (2019), com a participação de alunos surdos da EJA, familiares de surdos, professores e estudantes da UNILAB.

Com isso, observei a relevância desse curso de extensão como meio de difusão do reconhecimento linguístico, cultural e social do surdo, numa perspectiva socioantropológica da surdez além de perceber, a Libras, como uma língua, que apresenta possibilidades infinitas de expressão e que constitui a língua da comunidade surda.

Ainda destaco, entre 2019 e 2020 a participação da escrita no Documento Curricular Referencial de Dias D'Ávila/Educação Especial Inclusiva, com especialistas da rede municipal destacando a Língua Brasileira de Sinais no contexto da Proposta “Mãos em Movimento”,

favorecendo a construção de práticas educativas que contribuam com o processo de Inclusão do surdo. Assegurando duas línguas no contexto escolar, isto é, a Libras sendo introduzida como primeira língua dos surdos e o Português como sua segunda língua na modalidade escrita no atendimento educacional especializado. Nesse sentido, a proposta institui a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, enquanto projeto no sentido de possibilitar a comunicação direta com os Surdos e Ouvintes, favorecendo a construção de práticas educativas que contribuam com o processo de Inclusão Social. Contribuindo significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, e conseqüentemente, o adequado acolhimento e inclusão de alunos surdos nos contextos escolares valorizando suas potencialidades e respeitando suas limitações, sem suprimir deles os conhecimentos propostos no currículo elaborado para todos, e, por conseguinte, favorecer o desenvolvimento integral deles.

Cabe ressaltar minha participação no Referencial Curricular Franciscano, na Educação Especial Inclusiva/Núcleo de Libras com técnicos da secretaria de educação, onde professores de Libras e demais especialistas, ampliamos a discussão do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na parte diversificada do currículo. Pressupõe que no novo enfoque a ser dado seja desenvolvido nas escolas da rede de São Francisco do Conde a educação para crianças, jovens e adultos tanto surdos como ouvintes o ensino da Libras numa perspectiva bilíngue.

Encarei essas experiências vivenciadas ao longo do meu percurso formativo e profissional como relevantes assim, partindo da minha implicação com a temática, passei a pensar em um estudo em que pudesse aproximar a Educação de surdos e A Educação de Jovens e Adultos trazendo para a discussão como os profissionais da educação inclui esses sujeitos.

Nessa direção, desenvolvi essa pesquisa como alguém capaz de provocar reflexões e ouvir as inquietações dos profissionais da educação, através do estudo de caso, realizando o processo de coleta de dados, partindo do processo de negociação com a escola para que pudesse materializar essa dissertação que está organizada em cinco capítulos.

1.2 Organização da Dissertação

O presente trabalho de investigação está organizado em capítulos: introdução, capítulos teóricos, abordagem metodológica e análise de tudo o que foi visto. Na introdução apresenta-se o memorial da pesquisadora com as justificativas que deram origem ao problema da pesquisa até os objetivos propostos.

Em seguida, no segundo capítulo é apresentada uma discussão em torno dos aspectos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial na Educação Inclusiva, considerando

os dispositivos legais de afirmação desse movimento. Seguindo com as contribuições importantes para se pensar a educação de Jovens e Adultos e a Educação de Surdos. Ainda nesse capítulo, apresentamos o momento de pandemia da COVID-19 no qual todos nós vivenciamos como uma situação que agrava a condição da pessoa surda.

Para o terceiro capítulo são apresentados a Formação de professores e educação de surdos, a partir do levantamento e identificação de teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrada no endereço eletrônico <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Conforme Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A abordagem metodológica descrita como trajetória seguida está no quarto capítulo, apresentando a abordagem qualitativa como essencial na construção da escrita e o tipo de pesquisa que é o Estudo de Caso. Após, segue-se com a descrição do contexto da pesquisa, local escolhido como ideal para que a mesma fosse realizada. Depois, apresento os sujeitos da investigação, a dinâmica da pesquisa, isto é, que descreve o percurso seguido, a revisão da literatura, o procedimento da pesquisa, ou seja, parte que orienta a investigação mostrando a sua organização e o caminho metodológico construído nas etapas de um estudo de caso na perspectiva de Robert Yin (2015), ressaltando, portanto, 05 etapas descritas pelo autor. Na coleta de dados, uma das fases da pesquisa, apresentamos a observação, questionários e entrevista virtual como instrumentos utilizados na técnica da investigação. Em síntese, a análise dos dados coletados à luz das categorias estudadas, apresentando os resultados.

Por fim, as considerações finais que apresentam algumas contribuições e algumas recomendações, descrevendo os objetivos traçados inicialmente e como cada um deles foi relacionado com todo o processo estudado.

2 ASPECTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS DA EJA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção apresentaremos um breve histórico sobre a EJA no Brasil, alguns marcos legais e conhecimentos importantes sobre a EJA, a fim de contribuir na formação dos sujeitos que participaram da pesquisa e se aproximar do que eles almejam na EJA para a educação de surdos.

“A EJA é uma modalidade da Educação Básica, com finalidades e funções específicas, sendo uma política de Estado, eleva o índice de escolaridade da população, nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria” (BRASIL, 2000, p. 2). A Lei de Diretrizes e bases, a nº 9.394/1996 assegura a educação de jovens, adultos e pessoas idosas que não tiveram a oportunidade de concluir a escolaridade no período determinado por lei.

Tanto na Constituição Federal como nos instrumentos legais e normativos subsequentes, o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental, é reconhecido e tratado como direito subjetivo. Entretanto, a EJA enfrenta vários desafios para que o direito à educação seja efetivado para todos, independentemente do credo, gênero, posição social, idade, classe, renda, cor, etnia, seja uma pessoa com deficiência ou não. Um deles é o objetivo de incluir socialmente a multiplicidade de brasileiros e brasileiras, cujo direito foi negado por diversos anos.

Diante do exposto, no Cenário da Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário valorizar o estudante e o processo de construção de sua identidade a partir de suas experiências social, cultural e histórica.

Convivemos com a diversidade que é uma realidade presente nesta modalidade e é preciso de fato resgatar, reparar e incluir. Nesta direção, Haddad e Di Pierro (1999) salientam que a educação de adultos compreende um conjunto diversificado de práticas formais e informais, nos diversos ambientes na família, igreja, sindicatos entre outros.

Ao olharmos para os movimentos históricos da EJA no Brasil, temos uma vasta legislação para assegurar o direito de todos à educação. De acordo com Paiva (2005, p. 151), é na Constituição de 1988 que a educação passa a ser “vista como um direito social”. Decorrente dela temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) aprovada em fins de 1996, reforça o direito à educação de jovens e adultos, embora com poucas inovações.

O Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado em fevereiro de 1998 trouxe o paradigma da educação continuada ao longo da vida, tendo como um dos desafios

resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, visando sua erradicação (HADDAD; PIERRO, 2000). Vale ressaltar que temos embasamento legal que respalda o direito à educação do jovem e do adulto, mas, contudo, com pouca efetividade na prática.

Torna-se oportuno lembrar que esses excluídos são jovens e adultos com histórico de fracasso escolar, pessoas com incapacidade física, psíquica ou sensorial, população carcerária entre outros. Salientando a Conferência Mundial sobre Educação para todos, uma iniciativa política educacional que através de documentos afirmava a importância de se universalizar o acesso à educação básica e a promoção da equidade do sistema educacional, tentando solucionar o analfabetismo entre jovens e adultos, o analfabetismo funcional, a precariedade do ensino primário, a escassez na oferta de vagas, o documento ainda abre espaços para pessoas com deficiência, orienta que a aprendizagem delas demandaria uma atenção especial, conforme preconiza: as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial.

E preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990). Conforme compreendemos, uma educação inclusiva, que nos leve a refletir sobre a necessidade dos outros, sem excluí-los ou tentar enquadrá-los em parâmetros tidos como normais, é condição *sine qua non* “[...] para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade” (BRASIL, 1998, p. 35), além de nos levar ao aprimoramento pelo desafio do novo, do “difícil”.

A Educação para surdos na sociedade não é algo recente. Pelo contrário, esta ação de intervenção pedagógica acontece desde os primórdios da humanidade para atender esses sujeitos em suas especificidades nesse sentido, em nosso país iniciativas de atendimento acontecem há muito tempo.

Em meio à complexidade do tema alusivo à inclusão escolar dos surdos na EJA, no próximo item busco identificar, como vem se dando a interface da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos para pensarmos os processos de escolarização dos jovens e adultos surdos incluídos em salas comuns de ensino.

2.1 A Educação Especial no Contexto da EJA

Na tentativa de uma aproximação com a temática que pretendemos investigar, essa sessão aborda a interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, pensando as questões do ingresso de alunos surdos em salas comuns.

Contudo, não falaremos da História da pessoa com deficiência, mas, buscamos responder à questão de como os profissionais da educação estão incluindo esses sujeitos. Nesse sentido, além das preocupações inerentes a escolarização da pessoa com deficiência, também devemos nos ocupar de como podemos acolher e trabalhar com as especificidades desses estudantes que ingressam na EJA.

Vale ressaltar, que as pessoas com deficiência necessitam do acesso à educação em condições de igualdades com as outras pessoas, garantindo os mesmos direitos. A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha, 1994), onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que em síntese, priorizava o compromisso com a educação para todos, com destaques na educação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, sendo o foco desse documento e que buscava responder as necessidades individuais dos estudantes, contrapondo-se a qualquer tipo de discriminação.

Dentre os movimentos, é relevante destacar que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência vem se efetivando partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que garante que todas as pessoas têm o direito a instrução, além das conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos internacionais. Esses textos foram essenciais para que fossem implantados no Brasil documentos que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência. Nesse contexto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, organiza as diretrizes que regulariza a Educação especial e a EJA como modalidades de ensino que servem como suporte legal para a implantação da política nacional.

A Política Nacional da Educação Especial (2008) sugere a matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas da rede pública de ensino, a partir da aprovação desse documento, as matrículas aumentaram, mas por outro lado, as escolas que oferecem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebem uma diversidade de estudantes, com necessidades individuais, coletivas e demandas sociais, econômicas, e de cunho intelectual, estudantes que por muito tempo frequentaram apenas Instituições especializadas para pessoas com deficiência e não buscaram a escolarização ou conclusão de escolaridade.

Atualmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (CNE/2000), seguem os princípios da gratuidade e direito, concebida finalmente como ensino de pluralidade e diversidade cultural e não como educação compensatória e discriminatória, como vinha ocorrendo ao longo da história. Partindo desse princípio, a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, enquanto uma abordagem

inerente à Constituição de qualquer sociedade. E ainda tendo como horizonte, o cenário ético dos Direitos Humanos, enfatizando a necessidade de garantir o acesso e a participação de todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo. Segundo Diniz (2007), a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, mas, sim, como uma questão social.

Desse modo, a acessibilidade da pessoa que adquire ou nasce com lesão (ausência parcial ou total de um membro; ou mecanismo corporal defeituoso), deveria ser um processo natural, tendo em vista que esta é a sua forma corporal de se expressar, ser e estar no mundo, considerando que é uma das várias possibilidades para a existência humana. Nesse sentido, a Inclusão visa garantir a todas as pessoas os direitos da vida em sociedade, combatendo qualquer forma de discriminação e buscando o acolhimento do indivíduo, sem distinção de credo, etnia, gênero, aspectos físicos, psicológicos, econômicos, linguísticos, culturais e sociais, para o pleno desenvolvimento dos saberes e na construção da sua autonomia, transformando e participando dos seus diversos contextos.

Ainda nessa linha de pensamento, as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (2018), compreende que o espaço escolar pertence a todos os estudantes e que a práxis pedagógica deve estar pautada em uma perspectiva heterogênea/múltipla, ou seja, considerando que cada educando possui as suas especificidades. Desta forma, o professor(a) da sala de aula comum, deve assegurar que as diferenças sejam contempladas no processo educacional, de modo que as exigências quanto às habilidades e competências para os estudantes público-alvo da Educação Especial, se distingam daquelas determinadas para os demais alunos matriculados na Educação Básica.

O movimento de inclusão retira o foco na deficiência e questiona os modelos educacionais, nesse contexto, a ampliação da oferta escolar não significa melhoria nas condições de ensino. Hoje temos mais escolas, mas não com qualidade suficiente para suprir aprendizagens significativas dos nossos estudantes da EJA, que ainda são submetidos a experiências penosas de fracasso e repetência escolar.

Assim, concordamos com Ferreira (2009, p. 86):

[...] com as recentes mudanças na legislação e políticas educacionais, o sistema educacional passa por intenso processo de transição, dentro do qual existem inúmeros desafios para serem superados, entre os quais a alfabetização de jovens e adultos com deficiência, que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na idade correta e que permanecem a margem da modalidade EJA.

Além dos marcos vistos no estudo, outro dispositivo legal, a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em vigência, destaca a definição da concepção e do Público-alvo da Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Contamos também como marco Político-legal, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nesse contexto, à Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 (LDBEN, nº 9.394/1996), cuja alteração na legislação brasileira, torna as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva, assegurando o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ao enfatizar todas as modalidades compreendemos que a EJA está incluída, pois a mesma foi categorizada como modalidade na LDBEN.

Como se pode perceber, a inclusão visa garantir a todas as pessoas os direitos da vida em sociedade, combatendo qualquer forma de discriminação e buscando o acolhimento do indivíduo, sem distinção de credo, etnia, gênero, aspectos físicos, psicológicos, econômicos, linguísticos, culturais e sociais para o pleno desenvolvimento dos saberes na construção da sua autonomia, transformando e participando dos seus diversos contextos.

Compreendemos que a educação inclusiva e EJA, ambas estão atreladas em uma proposta de favorecer este diálogo e o egresso dos alunos, que por diversos motivos abandonaram seus estudos, pois educar os adultos é antes de tudo, envolvê-los num projeto educacional. No entanto, para que o processo possa se efetivar de fato, é preciso que as escolas promovam condições, esta premissa nos remete às importantes reflexões sobre o paradigma da educação de surdos objeto de interesse nesta pesquisa.

2.2 Cenários Emergentes: A Inclusão do Surdo na EJA

No mesmo teor dessa discussão, lançamos mão da reflexão, num contexto em que a Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio, porque há evasão escolar e que, em muitos momentos, são resultantes das metodologias equivocadas dos professores, da falta de condições nas escolas e da pobreza, que fazem com que muitos prefiram ir trabalhar do que estudar.

No cenário anunciado, os sujeitos surdos da EJA, se vêm excluídos do processo de construção do conhecimento, e essa discussão tem se intensificado de maneira mais acentuada

nos últimos anos, como consequência da ampliação do acesso desses sujeitos no ensino regular.

Entretanto, não podemos desconsiderar o desafio que tem sido para os sistemas educacionais de ensino garantir o acesso, permanência e a qualidade do ensino voltado aos alunos com deficiência.

Em diálogo com Ferreira (2009), Oliveira (2008) e Arroyo (2007), chegamos à conclusão que, mesmo com as mudanças já operadas no sistema educacional em direção à inclusão de jovens e adultos com deficiência e os avanços significativos na política nacional, os problemas das pessoas com deficiência têm sido dificultados por uma sociedade que presta mais atenção aos impedimentos, do que aos potenciais desses sujeitos.

Assim, Oliveira (2008, p. 72), nos afirma que: “[...] em tempos de políticas de inclusão social em diferentes perspectivas, é ainda desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens e adultos trabalhadores”. O cenário ora apresentado constitui, um ponto de partida para projetar-me enquanto pesquisadora, na busca por compreender de que forma vem se dando a inclusão de surdos na EJA.

Nessa linha de pensamento, com respeito a educação de surdos, a Declaração de Salamanca, em algumas linhas de ações específicas, , abordam que esses educandos devem ter um atendimento específico. Nesse sentido, as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país.

Face às necessidades específicas discutidas nessa investigação, vale ainda ressaltar, que a Declaração de Salamanca, por meio de recomendações, menciona a questão da língua nos documentos, tendo como base a língua de sinais. Um importante marco na Educação de Surdos é a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sendo o primeiro documento a referir-se a língua de sinais como o meio de comunicação do surdo.

É importante esclarecer que, no Brasil, a inclusão tem seu início nos anos 1980, se fortalece nos anos 1990 e toma corpo a partir de 2005 até os dias atuais. Por muitos anos os surdos permaneceram no patamar de estar juntos com os demais, porém, com pouca aprendizagem, passando de um ano escolar para o outro e sem conhecimento algum, assim, esse estudo desafia os profissionais da educação a vivenciarem experiências com estudantes surdos na EJA, como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como obstáculo ao acesso e permanência na escola pública e, assim, pensar nas possibilidades de afirmação de uma sociedade justa, nesse sentido.

Assim sendo, a comunidade surda, após histórica luta de mobilização por seus direitos,

conseguiu no Brasil, pela Lei nº10.436/2002, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. E, no ano de 2005, esta lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que viabiliza os direitos dos surdos a uma educação bilíngue e a difusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, além de questões referentes aos intérpretes e tradutores.

Podemos perceber que neste sentido, avanços vêm ocorrendo no Brasil, principalmente, no tocante à legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais. Hoje, a orientação para uma educação de um jovem adulto surdo é para uma escola bilíngue, onde a própria legislação respalda isso. Entretanto no interior do estado da Bahia não temos escolas bilíngues e sim, escolas que querem ser inclusivas e que tentam organizar práticas, mas, existem contextos variados que impedem que essas práticas se organizem como uma ação inclusiva.

É importante salientar que, a abordagem bilíngue mostra os aspectos referentes à ressignificação na escolaridade para os sujeitos surdos, mas vai ao encontro das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino.

Nesse contexto dialógico nos debates atuais sobre tal educação, há o predomínio da compreensão de que as especificidades linguísticas desses estudantes requerem uma abordagem bilíngue, na qual a primeira língua (L1) é a língua de sinais e, a segunda língua (L2), a língua oficial do país, no caso do Brasil, a L1 é a Libras e a L2 a Língua Portuguesa.

Esta abordagem possibilita ao estudante adquirir uma língua de forma natural, a Libras, que é uma língua espaço visual, criada e utilizada pela comunidade surda. A implementação de uma educação bilíngue para surdos está vinculada a macro e micropolíticas, resultantes de lutas das comunidades e dos movimentos surdos.

A EJA, embora não tenha uma proposta de ensino voltada especificamente aos alunos com surdez, tem uma proposta organizacional que possibilita um avanço escolar para o surdo, uma vez que tal modalidade abrange tanto os aspectos da educação formal quanto informal e tem por objetivo, entre outros, assegurar o desenvolvimento de suas habilidades e qualificações.

Neste contexto, é preciso considerar a ideia de que o único caminho para a inclusão de estudantes surdos da EJA, oriundos de um sistema de ensino excludente, é a organização de uma escola de qualidade para todos os alunos, e isso exigirá que os cursos de formação docente promovam a apropriação de conhecimentos que subsidiem práticas pedagógicas para o atendimento educacional do público mencionado.

Ao se discutir a inclusão escolar do surdo, considera-se que a proposta inclusiva se constituiu a partir de um importante processo histórico, de superação da exclusão e das

propostas de integração, e traz contribuições válidas para a transformação sociopolítico-educacional da sociedade como um todo.

A escola inclusiva pode oportunizar a permanência do aluno surdo no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades, expondo-o a um processo de ensino-aprendizagem com qualidade. A partir do trabalho com a educação inclusiva, destacamos na pesquisa, por sua vez, como possibilidades espaços surdos na escola inclusiva com instrutores surdos atuando nas unidades que tem surdos matriculados. Destacamos ainda, a presença da Libras no espaço escolar tanto aos surdos como aos ouvintes.

No tocante a formação dos profissionais da educação, consideramos um desafio que exige um repensar crítico de sua postura e da própria prática pedagógica, além da formação continuada. Compreender que a formação dos profissionais da educação precisa ser continuada, como processo de inclusão fundamentada nas concepções dos direitos humanos, pois a educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas.

Dessa realidade peculiar, surgem implicações educacionais que devem ser consideradas para que os estudantes surdos da EJA encontrem condições linguísticas e educacionais apropriadas, como a reformulação do Projeto Político Pedagógico. Assim, percebe-se que as especificidades da Educação de surdos e a valorização da Libras no espaço escolar, não são legitimadas nesse documento, causando, assim, um déficit na garantia de igualdade de condições para o jovem e adulto surdo da EJA.

Outro aspecto a ser considerado, é a dificuldade que o surdo enfrenta no ambiente escolar, quanto a falta de profissionais qualificados para se comunicar com os mesmos. Apesar da garantia legal, o bilinguismo não se constitui em realidade para os estudantes surdos da EJA nas escolas regulares.

Assim, precisamos refletir sobre nossa prática, analisar os avanços e repensar sobre como os alunos estão aprendendo, quando nos referimos A Educação de Jovens e Adultos Surdos. Há uma preocupação com esse segmento, uma vez que há um número considerável de surdos adultos que possuem um baixo grau de escolaridade. Assim, consideramos a pertinência de se debater mais o tema, uma vez que esses estudantes sofrem o processo de exclusão pela questão da própria surdez ou pela condição de defasagem escolar.

Nessa direção, ao debruçarmos sobre as correntes filosóficas da educação de surdos, na próxima seção, compreenderemos que o desenvolvimento na área educacional dos sujeitos surdos está direcionado nas diferentes concepções de padrões de normalidades e deficiências ao longo de cada época da evolução histórica da humanidade.

2.2.1 Correntes Filosóficas na Educação de Surdos

Nessa seção consideramos necessário fazer um breve relato dos aspectos históricos, filosóficos que marcaram a educação de surdos. Convém destacar que esses sujeitos eram rejeitados pela sociedade e isolados em asilos, pois, não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua “anormalidade”. Apesar dessa visão em relação ao sujeito surdo, como um ser incapaz de fazer parte da antiguidade, até hoje nota-se que muitas pessoas carregam representações equivocadas acerca da surdez. Como fruto dessas representações negativas, a sociedade de uma forma geral recebe uma carga cultural dotada de preconceitos.

Durante muito tempo, na história da educação dos surdos mudanças ocorreram, abordadas por várias tendências e com concepções diversas, com a convicção de ser a melhor metodologia adotada para o processo educativo dos surdos.

Diante dessa realidade, a escola possui um papel importante na educação dos surdos, pois ela será, na maioria das vezes, o primeiro contato do surdo com a língua de sinais, e também, exercer um papel de mediadora. Dessa forma, é preciso analisar quais as práticas educacionais podem ser desempenhadas para que a inclusão escolar possa ser efetivada de maneira eficaz no atendimento aos sujeitos surdos.

Nessa linha de concepção, busca-se compreender a construção da história da educação dos surdos através das correntes filosóficas, as quais foram desenvolvidas para viabilizar a comunicação dos sujeitos surdos e inseri-los na sociedade através da educação.

Dentre as correntes filosóficas utilizadas como metodologia educacional para surdos, o oralismo se destaca, tendo como objetivo central a aquisição da língua oral, e como principal aspecto de que a surdez é vista em termos clínicos, tendo-se como preocupação, o estudo da perda auditiva e o desenvolvimento da oralidade. Esse método, portanto, não trouxe grandes contribuições para os surdos.

A comunicação total aparece no cenário da educação de surdos somente no final de 1960 e início de 1970, como uma nova concepção de educar os surdos em substituição ao oralismo. Segundo Sá (1999), como uma maneira de desvalorização da cultura linguística surda. Para tanto, na comunicação total podem ser usados quaisquer meios de recursos para se promover a inclusão e a socialização em todos os setores, principalmente na educação, onde privilegia-se a comunicação oral, labial, gestual, e todas as formas de comunicação que promova a interação social.

A educação bimodal ou bimodalismo são termos que se referem à forma de comunicação simultânea entre a língua oral e a língua de sinais. Assim, na comunicação total,

eram permitidas todas as formas de comunicação, mas, o principal objetivo era a comunicação oral. Contudo, os resultados não foram satisfatórios, pois, nessa comunicação, existiam confusões na interpretação, enunciados eram omitidos, porque nem todos os sinais eram conhecidos pelas pessoas que praticavam o bimodalismo ou o português sinalizado.

Porém, a abordagem bilíngue reconhece as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e língua oral utilizada pelos ouvintes. Essa abordagem respondeu as questões que inquietaram os pesquisadores da época, promovendo condições necessárias à aprendizagem do surdo. Ela sustenta a proposta de que as duas línguas, língua de sinais (L1) e língua oral na modalidade escrita (L2), não deveriam ser utilizadas simultaneamente em função das estruturas diferenciadas e preservação da singularidade cultural da pessoa surda.

Nesse contexto, Dias (2004) destaca que a educação bilíngue é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar condições necessárias à aprendizagem do surdo, pois “[...] têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social” (DIAS, 2004, p. 37). Essa proposta implica:

[...] criar as condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais, propiciando o intercâmbio entre os surdos, incluir o professor surdo na equipe de profissionais da escola e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais entre outras condições (PEDROSO, 2006, p. 24).

Não se pode negar: a abordagem bilíngue está em destaque no panorama educacional dos surdos, como uma metodologia que mostra os aspectos que ressignificam a escolaridade dos sujeitos surdos e vai ao encontro das práxis pedagógicas desenvolvidas pelas abordagens anteriormente mencionadas neste estudo.

Nesse sentido, a unidade de ensino reconhece o processo de inclusão e os impactos da educação de surdos na sociedade contemporânea, porém, é ainda imprescindível uma reversão no modo de se pensar e de se fazer educação envolvendo desde o planejamento até a avaliação do processo ensino e aprendizagem. Percebe-se, então, a importância de agregar os saberes da prática pedagógica adequando com as especificidades dos alunos surdos (QUADROS, 1997).

A fim de buscarmos novas vias de compreensão, é fundamental conhecer as especificidades da pessoa surda, como sendo aquela que participa da comunidade surda e tem as experiências visuais, cultura e comportamentos próprios, além de usar a língua de sinais e a

língua portuguesa na modalidade escrita. As pessoas deficientes auditivas, na grande maioria, nascem como ouvintes e perdem gradativamente a audição ou crescem sendo surdos oralizados, tendo os estímulos auditivos com as tecnologias e se comunicam com as pessoas ouvintes.

Na visão médico clínica, os surdos são definidos a partir da falta, ou seja, da perspectiva da ausência de audição. Mas, outra forma de enxergá-los é a partir dos estudos surdos que trazem um olhar antropológico e cultural, definindo as pessoas surdas a partir da sua cultura e língua. Desta forma as pessoas surdas são aquelas que interagem com o mundo a partir da sua experiência visual, e a partir desta, desenvolvem o uso de uma língua e de uma cultura igualmente visuais.

A história do surdo mostra que por muitos séculos a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios do povo surdo têm sido narrados, geralmente, do ponto de vista dos sujeitos ouvintes, e para a desmistificação do modelo terapêutico que impõe uma visão estritamente relacionada com a patologia, se faz necessário que os educadores participem de espaços onde essas questões fossem/são discutidas nas perspectivas histórica, cultural e socioantropológica.

Nesse cenário, também se destacam a abordagem clínico-terapêutico e a abordagem socioantropológica no processo ensino-aprendizagem, pelos quais os surdos passaram. Entretanto, do ponto de vista clínico-terapêutico, na definição médica, a surdez é a perda total ou parcial da capacidade de compreender por meio da audição. Nesse sentido, o grau de comprometimento da perda auditiva é dado por uma medida denominado decibel (dB), que varia de 0 a 140.

De acordo com Bevilacqua (1987), o déficit auditivo pode ser classificado quanto ao seu grau e possibilita a seguinte classificação: leve (rebaixamento de 25 a 40 dB); moderada (de 45 a 70 dB); severa (de 75 a 85 dB) e profunda (superior a 85 dB). Deste modo, na perspectiva clínica médica, a surdez é vista como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte”, colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLIAR, 1998). O modelo clínico terapêutico reflete uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, relacionada com a patologia, cujo currículo escolar deva ter como objetivo, dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a oralidade.

Trazendo para o contexto do estudante surdo neste estudo, encontramos a terminologia surdo, referindo-se também à pessoa com perda auditiva. Neste caso, a contextualização do termo abrange um aspecto de ordem social, nos remetendo à compreensão do que é uma comunidade, o que, segundo Lakatos (1989, p. 356), na definição de comunidade encontramos que:

[...] numa comunidade seus componentes têm a consciência de pertencerem, ao mesmo tempo, ao grupo e ao lugar, e que funcionam em conjunto, no que tange aos principais assuntos de suas vidas. Têm consciência das necessidades dos indivíduos, tanto dentro como fora de seu grupo imediato e, por essa razão, apresentam tendência para cooperar estreitamente.

Com isso, pode-se afirmar que a questão terminológica referente à surdez vai muito além dos aspectos médicos e clínicos, passando justamente, pela questão referente à comunidade. Numa comunidade surda a definição de surdez pelos Surdos, passa muito mais por sua identidade grupal, que por uma característica física, e que os fazem menores que os ouvintes.

Em outra direção, a visão socioantropológica tem discutido o conceito de surdez, considerando sua identidade cultural e linguística. Para Sá (2002), uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada, principalmente, nesta diferença, e utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem. A autora aponta que a tradição clínica se preocupava em rotular o surdo a partir da classificação do grau da perda auditiva.

Nesse contexto, defende a definição da surdez pelo viés Antropológico, no qual a diferença é uma marca identitária do surdo, que não se vê como deficiente, mas como diferente e, por isso, há a necessidade de marcar posição, reafirmando-a, uma vez que o Multiculturalismo já abrange este conceito. Ao falar de identidade e diferença, busca-se conhecer a base em que o ser surdo, foi construído, a partir do reconhecimento de suas características próprias, determinantes para a aceitação deste grupo na sociedade. Nessa perspectiva, Skliar salienta a importância de se

[...] optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência (...) A surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a uma característica marcante, como, por exemplo, não ouvir (SKLIAR, 2000, p. 20).

No modelo socioantropológico, a língua de sinais é um caminho fundamental na educação dos sujeitos surdos, e nesse contexto, as dificuldades apresentadas pelo estudante surdo da pesquisa fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes estariam se

mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito e necessitariam ser aperfeiçoados.

Como indica o estudo, entender a educação dos surdos, significa refletir sobre diferentes questões, pensar para além das questões clínicas, audiológicas e de reabilitação, mas construir um conhecimento sobre os surdos que aponte para as questões da diferença, da cultura e da identidade surda. Nesse ponto de vista, o surdo apresenta uma diferença sociolinguística, isto é, ele interage com o mundo a partir de uma experiência visual, suas construções mentais se dão pelo canal espaço-visual, mediados pelo seu instrumento natural de comunicação: a língua de sinais e a língua escrita.

Entretanto, convém ressaltar que considerações como essa tem mudado as representações acerca da surdez e dos surdos, ocasionando, na educação dessas pessoas, significativas mudanças, pois, as interações dos profissionais da educação e dos sujeitos surdos vão depender basicamente das concepções que os diversos segmentos envolvidos têm, sobre a surdez e seus determinantes.

Neste sentido, pensar nos estudantes surdos dentro da realidade da EJA é pensar uma modalidade voltada para as pessoas que não tiveram a possibilidade de cursar a escola na idade própria, para Oliveira (2008, p.74), um dos grandes desafios da EJA no processo de ensino das pessoas surdas se situa na falta de produção científica, assim como os tipos de serviços especializados e as formas de apoio destinadas a esses educandos.

É preciso considerar que as diferenças dos surdos são social e historicamente construídas. Nesse sentido, ressaltamos que a formação docente merece atenção especial, fica evidente que a escolarização de alunos surdos pressupõe que os educadores envolvidos tenham domínio das línguas envolvidas, a Língua de Sinais e o português em suas diferentes modalidades. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o sujeito surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na Língua de Sinais, como em Português, especialmente em sua modalidade escrita, sendo esta, dominante no meio acadêmico, que permite e favorece o acesso a uma quantidade ilimitada de conhecimentos.

Dessa forma, pensar em educação de surdos como foco de formação de profissionais da educação, implica analisar uma gama de questões complexas. A seguir faremos uma pausa necessária, porque assim a considero, sobre uma questão preocupante que assola toda a humanidade: famílias, profissionais das diversas áreas, instituições, pessoas com ou sem deficiência. Uma pausa para um estado de ansiedade e instabilidade que nos direciona para uma preocupação global.

2.2.2 A Covid-19 e seu impacto na Educação de Surdos

No ano de 2020 nos confrontamos com a pandemia desencadeada pela Covid-19. Tem sido um momento de ressignificação do que somos e do que fazemos, momento de desconstrução de nós mesmos e dos sentidos de nossa existência.

Nesse cenário, a população brasileira adotou como medidas o distanciamento e isolamento social, fazendo com que as atividades escolares presenciais fossem suspensas. Iniciaram o trabalho utilizando o ensino remoto a escola mudou para dentro das nossas casas.

Lamentavelmente, a capacidade das instituições de ensino de adaptar seu sistema e operar com segurança diante desse cenário, era precário. Nesse contexto, a cooperação inclusiva, desde o princípio, entre a escola e a comunidade, foi essencial para elaboração e implementação das medidas necessárias.

É importante mencionar aqui, que com a aplicação de medidas de proteção nas escolas, foi necessário conduzir um monitoramento em estreita colaboração com os pais dos alunos, informando as medidas adotadas pela escola e pedir a cooperação deles, nas atividades remotas.

A Ciência estava no centro das atenções, pois espera-se dela frente ao combate com medidas cabíveis ao novo Corona Vírus. Coube então aos docentes, também a valorização e a defesa da Ciência e, a escola, em contribuir para uma educação de qualidade que gerasse benefícios para construirmos um país mais solidário. Freire (1997), nos lembra que “[...] nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino” (FREIRE, 1997, p. 36). Portanto, posicionar criticamente envolve analisar a sociedade e seu lugar social, refletir sobre ela e a partir disso agir crítica e reflexivamente.

Se estamos nos referindo nesse estudo ao jovem adulto surdo, vale ressaltar que a pandemia da Covid-19 elevou as vulnerabilidades que esses sujeitos enfrentavam. É digno de nota que a falta de informações para esse público causa impacto em diferentes espaços. A comunidade surda enfrenta dificuldades cotidianas por utilizarem uma língua não falada pela maioria: a língua brasileira de sinais (Libras).

Vale destacar ainda, que os surdos precisam de tradutores e de intérpretes para mediar a comunicação nos mais variados espaços sociais, onde a legislação brasileira reconhece a Libras como sistema de comunicação utilizado pelos surdos (Lei nº 10.436/2005) e determina que seu uso aconteça em instituições públicas e privadas para garantir o atendimento dos surdos na educação, na saúde, no judiciário, no audiovisual e em todos os espaços possíveis (Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 13.146/2015).

Considerando a pessoa com deficiência como parte dos grupos de risco, a comunidade surda tem vivenciado questões complexas que atravessam a limitação da interação em Libras. Essas crianças, jovens e adultos surdos, na maioria das vezes, aprendem a língua apenas em ambientes educacionais; até mesmo o acesso a profissionais de saúde mental, que sejam bilíngues, para acolher os sofrimentos causados por esse tempo em sua própria língua, torna-se precário.

Outras medidas adicionais são tomadas com foco nas pessoas surdas, por estarem mais tempo em casa. A internet tem possibilitado que muitos serviços continuem servindo como canal de distração. Vale ressaltar que houve um aumento com interpretação em Língua Brasileira de Sinais neste período, como *lives* de profissionais da saúde e da educação, que significa um reconhecimento da diferença linguística. Portanto, é necessário esforço para que a internet se torne cada vez mais acessível, não descartando outras demandas básicas da sociedade e que estão sendo afetadas desde o início da pandemia.

Logo discutirei sobre a inclusão do surdo no contexto da EJA, a partir do questionamento que norteia esta escrita e que direciona o olhar para o fato de saber como os mesmos podem ser utilizados na busca do alcance dos objetivos propostos.

2.3 A Educação de Surdos na EJA no Debate Nacional

As proposições da EJA, que constam nos diferentes documentos já mencionados na introdução desse estudo, possibilitam olhar para a historicidade dessa modalidade de ensino. No seu início, quando ainda não era uma modalidade da Educação Básica, era conhecida como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O ensino de jovens, adultos e idosos surge como uma fundação independente do Ministério da Educação, criada em 1967, “[...] com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2000, p. 20).

O Brasil tem enfrentado o problema da exclusão social e que gera grande impacto nos sistemas educacionais. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que atende aqueles que não tiveram oportunidade de concluir os seus estudos em tempo normal, possibilitando ao educando, não só uma proposta de aquisição de linguagem escrita e aprendizagem básica, para o acesso a outras áreas de conhecimento, mas, implicando também, em interações sociais que atendem as suas necessidades e objetivos. Diante disso, vem transformando a compreensão que se tinha ao longo dos anos, da mera abordagem sobre recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever, passando pelo resgate

da dívida social, até chegar à concepção de direito à Educação para todos. Hoje, a EJA tem dado a oportunidade para muitos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa.

A EJA é um grande desafio porque há evasão escolar, em muitos momentos resultante das metodologias equivocadas dos professores, da falta de condições nas escolas e da miséria e pobreza que faz com que muitos prefiram ir trabalhar do que estudar. Ao tratar do sujeito estudante da EJA, compreendemos as relações ou as circunstâncias que levam os sujeitos, jovens e adultos, a frequentar escolas. Para isso, parte-se do princípio de que o homem é um ser de práxis, é um ser de “[...] reflexão e ação sobre o mundo” (FREIRE, 1988, p. 38).

A EJA foi criada com a finalidade de reverter à situação de milhares de jovens e adultos que não conseguiram ou tiveram acesso à educação básica no período regular ou em tempo adequado. A EJA e a Educação Especial, constituem áreas de vulnerabilidade quando se trata de acesso à educação, permanência na escolarização e sucesso escolar. Hoje, ampla parcela de jovens e adultos com deficiência são considerados analfabetos, porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada e, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos, elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (FERREIRA, 2008, 2009).

Retomando a questão da EJA, em constituir-se como uma matriz de conhecimentos, pode-se dizer que esses conhecimentos são: sociais, culturais, históricos, econômicos, linguísticos etc. Os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2014/2017), e os outros três que foram apontados anteriormente: Documento Base Nacional (2008); Princípios da Educação de Jovens e Adultos (2016a) e Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2016b), se referem aos sujeitos idosos como aqueles que pertencem à modalidade EJA, e, aos surdos, “com necessidades diferenciadas de comunicação” ou “pessoas com necessidades especiais”, “com deficiência”, que devem ser incluídos em classes comuns e frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] de acordo com o projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2014, p. 49).

Esses cinco documentos não especificam como o AEE deve se efetivar no atendimento aos jovens, adultos e idosos surdos, somente que, para os “[...] estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua

Brasileira de Sinais”. E ainda que, por se tratar de um público jovem, adulto e idoso, com possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o AEE deve ser ofertado no mesmo turno das aulas regulares da EJA.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), deveria ocorrer em turno contrário para os estudantes com necessidades educacionais especiais; entretanto, para os estudantes com deficiência e/ou transtorno matriculados na Educação de Jovens e Adultos, principalmente os que estudam no período noturno, é importante a oferta desse atendimento no mesmo turno, em virtude da necessidade de inserção desses estudantes no mundo do trabalho (BRASIL, 2014, p. 49). Neste embate no qual a inclusão é o assunto em pauta, para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça o aluno e as suas particularidades. Muitos profissionais da educação alegam não se sentirem preparados e motivados para a docência de grupos tão diversificados, como no caso dos surdos.

Todavia, o texto da Política de Educação Especial aborda como o ensino deverá ser compreendido e quais os conhecimentos necessários, em Libras, deve ter o professor. Considerando o que diz o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e prevê, em seu Artigo 3º, o apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, na forma de formação continuada a professores e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (BRASIL, 2008b).

Observa-se assim, que todas as ações previstas para a formação de docentes para educação especial dizem respeito ao AEE; não se discute a formação de professores para as salas comuns de ensino com vistas a possibilitar a educação inclusiva; embora esse espaço na escola investigada foi desativado, dando espaço a sala de informática.

Embora os profissionais da educação pareçam considerar as iniciativas tímidas, reconhecem que assegurar condições de investimento na formação continuada de professores pode favorecer as mudanças nas práticas pedagógicas e uma maior atenção as especificidades desses sujeitos na EJA.

Em face de dificuldades muito individuais dos surdos, encontramos questões importantes na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que auxiliam no debate sobre a formação de professores para a Educação de jovens, adultos e idosos surdos. Sobre a formação de professores, a Lei institui em seu Art. 3º, que: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério [...]” e, que “§1º Todos os cursos de licenciatura,

[...] são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério” (BRASIL, 2002, p. 2).

Em nenhum dos documentos apresentados aparece especificamente a formação de profissionais da educação para atuar com estudantes surdos da EJA e os referenciais bibliográficos, apresentam poucos ditos sobre os sujeitos jovens, adultos e idosos surdos, bem como, sobre a formação dos professores para essa modalidade. Mesmo havendo poucas menções sobre os sujeitos professores da EJA, na relação com os surdos, são esses ditos que conduzem os docentes se adaptar ao novo formato de ensino da EJA com surdos, os quais deixam de estudar em salas específicas para serem incluídos.

Nesse direcionamento, Arroyo (2007, p. 7), aponta que os sujeitos da EJA “[...] são sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de os diluir em categorias muito amplas os desfigura”. Daí a necessidade de se instituir uma educação humanizadora.

Os surdos se enquadram nesse perfil, sujeitos que tiveram seu acesso ao ensino regular ao longo dos anos negado. Nesse sentido, Freire (1998) afirma que a EJA deve ser um processo de educação diferente daquele destinado a crianças nas escolas regulares. É por isso que a educação de jovens e adultos é também compreendida como educação contínua e permanente.

Agora que estabelecemos as bases para a compreensão do sujeito surdo na EJA, cabe destacar que esses sujeitos se encontram em uma posição de exclusão em nossa sociedade, visto que, por não terem tido a possibilidade de concluir a Educação básica na idade própria, esses sujeitos encontram-se em condição marginal pelo fato de que, sem a devida escolarização, o sujeito acaba sendo privado de muitos dos seus direitos fundamentais.

Na perspectiva histórico-cultural, o surdo deve ser percebido como um sujeito que precisa aprender nas relações sociais e que a linguagem desempenha um papel específico para a constituição de sua identidade surda, sendo indiscutível a necessidade de ele apropriar-se da sua língua para ter acesso pleno, e em um segundo momento, a qualquer outra modalidade linguística que lhe for apresentada.

Acreditamos que para efetivarmos um processo de inclusão do estudante surdo na sala de aula, é necessário garantirmos práticas pedagógicas que priorizem a construção e trocas de ideias entre docentes da EJA. Para tanto, torna-se necessário o oferecimento de instrumentos e práticas que possibilitem a ocorrência da aprendizagem de uma língua estruturada, a Libras. Nesse sentido, nas observações na unidade escolar, buscamos considerar que as línguas de sinais possuem a mesma constituição linguística se comparadas às línguas orais. Quadros

(1997) salienta que, não podemos nivelar as duas línguas, pois cada uma possui estruturas linguísticas e gramaticais específicas.

Assim, a unidade de ensino vem buscando atender as necessidades do estudante surdo, utilizando-se de estratégias que alcancem diferentes formas de aprendizagem. Dessa forma, vale a pena o destaque de que, para se comunicar com o estudante surdo é fundamental a utilização da via visual-gestual, o que permite aprender e perceber o mundo exclusivamente pela visão. Nesse contexto, o professor(a) que trabalha com estudantes surdos deve utilizar materiais didáticos e pedagógicos visuais, trazendo para esses estudantes experiências concretas de sala de aula, favorecendo um melhor entendimento, facilitando a prática do próprio professor e obtendo melhores resultados.

Partindo desse enfoque, é necessário trabalhar com elementos significativos com o estudante surdo, de modo contextualizado, com atividades que permitam explorar vivências e experiências já adquiridas pelo mesmo.

Destarte, o professor deve considerar a necessidade de planejar as estratégias para que o estudante surdo experimente e amplie suas formas e expressões. Busca-se, assim, adequar ferramentas pedagógicas para intervir no processo de aprendizagem, no sentido de contribuir com o desenvolvimento cognitivo desse sujeito, considerando sua história, não como deficiência, mas como a necessidade de superar um atraso em sua constituição linguística, oportunizando ao mesmo, o enriquecimento de suas próprias capacidades na produção textual de maneira integrada, mediante estímulos e iniciativas lúdicas, para proporcionarem o fortalecimento e estabelecimento de uma comunicação conjugada entre as duas línguas (L1 e L2), garantindo a esse sujeito social, a inclusão numa comunidade à qual ele possa ser totalmente integrado e tornar-se autor de sua própria história.

Pode-se entender que através das ilustrações, são várias as adaptações possíveis para auxiliar no desenvolvimento escolar dos surdos, a fim de melhor desenvolver as potencialidades e amenizar suas limitações. Os alunos surdos possuem capacidades que precisam ser captadas com propostas desafiadoras de comunicação, sobretudo visual, intervenção, ensino e interação social na busca do seu desenvolvimento pleno e, para isso, além da preparação dos profissionais envolvidos e da utilização de recursos adaptados no trabalho pedagógico. Assim, a produção social da escola poderá ser potencializada pelo acesso desse estudante ao seu aprendizado, ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

Em relação a linguagem escrita, o professor deve criar situações em que o surdo exponha e reconheça aquilo que já sabe, sobre a escrita, e o professor poderá fornecer novas informações de modo que o surdo vá construindo seus conhecimentos. Nesse contexto, o trabalho com a

linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos simples como: listas, folhetos, cartazes, anúncios, bilhetes, receitas, poesias, anedotas, manchetes de jornais, cartas, pequenas histórias, crônicas, imagens e filmes.

Diante disso, reforça-se a necessidade da unidade escolar inovar as suas práticas, adequando sua rotina à diversidade presente, nessa linha de concepção Amorim (2012), destaca:

[...] é preciso abrir a escola para o diálogo, para a efetivação das subjetividades que permeiam o mundo contemporâneo, ampliando os espaços democráticos para a ludicidade, para a inovação tecnológica dentro do ambiente da escola, para fazer emergir o entendimento de que a instituição de ensino-aprendizagem é por natureza, o lugar onde a complexidade do mundo social e produtivo penetra com muito mais facilidade, passando a exigir do gestor educacional as qualidades formativas que ele ainda não teve (AMORIM, 2012, p. 5).

Nesse contexto, a unidade escolar busca formar uma comunidade de aprendizagem, com estímulos às experiências da vida cotidiana dos estudantes da EJA proporcionando novas práticas educativas. É preciso lembrar que, até bem pouco tempo, as ações com os estudantes surdos exigiam que o professor fosse especialista. Hoje em dia, entretanto, é fato que o professor da sala comum está mais próximo do contexto educacional do estudante com deficiência, do que o próprio especialista, tendo em vista o reduzido número de serviços de apoio oferecidos a estes alunos.

Corroborando no que diz Dantas (2012, p. 151), “[...]a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, justamente por levar em consideração as especificidades desta modalidade educativa, sobretudo as características dos sujeitos aprendentes”. Para tanto, denuncia que não existe uma preocupação com a obrigatoriedade de uma formação específica para os profissionais que atuam na EJA, nesse sentido a formação deve atentar para a diversidade de jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas.

Portanto, sem ter a pretensão de esgotar essa discussão, reconhecemos que é necessário enfrentar o debate sobre a formação docente no trato da surdez. De fato, o próximo tópico oportuniza a reflexão da escola e dos sujeitos da pesquisa frente a (im)possibilidades de formação inicial e continuada na educação de surdos.

3 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO: (IM) POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação de profissionais para educação de surdos, toma proporções para discussões relevantes, abordam as questões associadas a língua desses sujeitos. A fim de tratarmos da formação de profissionais da EJA para a Educação inclusiva, partiremos do que temos consolidado nos discursos oficiais, trazendo discussões reflexões e análises de autores que se dedicam nesse campo do conhecimento. Ferreira (2008) o aborda como um desafio que se colocam ao sistema educacional brasileiro, para assegurar aos jovens e adultos com deficiência na EJA, condições de igualdade. Nesse contexto, parece-nos consensual o entendimento da conscientização humana, de construir novas políticas educacionais.

O debate sobre a formação docente, portanto, permanece carente de problematizações em diferentes contextos. É oportuno lembrar as contribuições importantes, da Prof.^a Windz Ferreira, a respeito da trajetória dos estudantes com deficiência na educação regular, na EJA:

[...] este tema é novo quando o abordamos pelo viés da educação de jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino, o qual além de relevante é oportuno, particularmente porque trata da questão da igualdade de oportunidades educacionais no contexto do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos (FERREIRA, 2009, p. 73).

Temos aí, uma mudança de perspectiva que nos faz voltar a questão tão discutida, em como os profissionais da EJA inclui o estudante surdo na unidade de ensino. Diante disso, a formação de profissionais da EJA deve atentar para a diversidade dos sujeitos em formação e aqueles que são atendidos na prática escolar, considerando suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, suas experiências de vida, suas histórias, saberes como sujeitos históricos. Reafirmamos em Freire (2001, p. 205), “[...] uma das tarefas do educador ou educadora progressista, [...] é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança”.

Os profissionais da educação devem receber uma formação capaz de entender e efetivar uma educação inclusiva. Portanto, prevalece a defasagem nas formações que necessitam de conhecimento a respeito da inclusão de alunos surdos. neste sentido, os cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, têm a responsabilidade com a formação de professores qualificados e conscientes do seu papel no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Entretanto, a formação acadêmica sozinha não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente, é fundamental para desenvolver nos profissionais da educação, quanto as suas potencialidades e que permitam a criação de culturas, políticas e

práticas de inclusão.

Nesse cenário, a inclusão do estudante surdo impõe discussões sobre o reconhecimento de uma outra língua, embora consideremos iniciativas tímidas atreladas a essa ação, acreditamos que a formação dos profissionais da EJA é de suma importância para que a inclusão do surdo aconteça. Apesar das dificuldades advirem de uma conjuntura mais ampla, é fato que profissionais que passaram por processos de formação defasados, professores que não estudaram sobre a educação especial e, portanto, não conseguiram desenvolver noções da importância do processo de inclusão ou sequer, possuem noções de como implementá-la.

O Decreto nº 5.626/2005 determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores: Cursos de licenciatura, curso normal de nível médio, curso normal superior, curso de Pedagogia, e Curso de Educação Especial. Pode-se dizer, que a formação inicial de professores, no que diz respeito aos alunos surdos, tem contemplado apenas a disciplina Libras. Dessa forma, uma formação que viabilize aos profissionais da educação refletirem sobre o planejamento das aulas sobre didáticas e metodologias pedagógicas a partir desta língua não é uma realidade nas universidades brasileiras.

Partindo desse princípio, Tardif (2002, p. 53) menciona:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

A partir das questões supracitadas, a formação com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica mais imediata no cotidiano da sala de aula, requer ações em todas as instâncias, particularmente, as destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores, além de potencializar práticas de inclusão bem-sucedidas, torna-se oportuno rever as concepções, modelos e planejamentos para a formação de professores.

A educação dos surdos é um tema que suscita muitos debates e questionamentos. Nesse sentido, ser professor(a) de surdo, em uma sala comum, impõe e exige novos modos de ser professor(a); novos modos de fazer que ultrapassam o compromisso e esbarram em condições concretas que vão, desde a formação inicial recebida, até o próprio modo de estruturação do sistema educacional.

Nesse sentido, é preciso considerar que não existe o domínio da língua de sinais por

parte da grande maioria dos estudantes surdos da EJA, já que os mesmos, vivenciam diferentes modos de escolarização, onde poderíamos caracterizar que esses estudantes não tiveram acesso à língua de sinais e que os mesmos vêm tendo acesso aos sinais, em uma configuração de português sinalizado. Dessa maneira, a sensibilização dos professores que atuarão em classes que possuam alunos surdos e ouvintes, passa pelo aproveitamento de suas experiências anteriores ou pela oportunização de novas experiências que venham a movê-los na direção de um ensino mais inclusivo.

As observações com os profissionais da EJA revelaram-se favorecedoras de uma reflexão sobre como os surdos são incluídos na EJA. Para tanto, a formação continuada torna-se fundamental para que os profissionais reflitam sobre suas práticas. Nesse sentido, é pertinente, abordar à história, à língua e às conquistas dos surdos enquanto cidadãos. As questões aqui colocadas foram levadas ao debate para que os profissionais da educação pudessem ampliar suas visões sobre essa problemática. Professores formados para a educação de surdos podem ser inclusive, agentes que atuarão também, contra todo tipo de preconceito no ambiente escolar, preparando seus alunos para aceitar e abraçar a diversidade como algo positivo.

Para Skliar (1998), o processo de transformação da escola reside em projetos pedagógicos que se aproximam de um olhar antropológico e cultural da surdez. A educação de surdos deve ser analisada dentro de contextos discursivos, que compreende a situação política, cultural e pedagógica. Entretanto, é relevante destacar, que a surdez não inferioriza o sujeito, mas, dá pistas singulares sobre o mundo pelas experiências visuais mediadas pela Libras.

Assim, a partir dessas premissas, a construção de espaços escolares igualitários de acesso ao currículo, revela-se como importante contribuição para pensar a educação de surdos. Lacerda (2009), indica a necessidade de uma mudança na escolarização de surdos, para isso propõem, a escolarização em Libras, com vistas a atender ao Decreto nº 5.626/2005, a oferta de oficinas específicas para o ensino da Libras.

Analisando como os profissionais da EJA no presente estudo inclui o estudante surdo, compreendemos como fundante a adoção de uma segunda língua, além de conhecimentos específicos acerca da cultura e particularidades desses educandos, favorecendo o desempenho e o sucesso escolar.

Nesse sentido abordando a inclusão escolar, Ferreira (2004, p. 25) pontua que “[...] há uma absoluta necessidade de uma formação inicial, para todos os professores, sejam pedagogos ou licenciados, que aborde a temática da diversidade, da diferença e das necessidades educacionais especiais” e que os estudantes possam perceber “[...] a diversidade [...] como

condição e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas” (FERREIRA, 2004, p. 25), e pensar sobre uma prática pedagógica capaz de considerar esse pressuposto. Torna-se necessário a criação de espaços educativos e de aprendizagem que considere a diversidade, a colaboração e a plena participação como base no desenvolvimento pedagógico.

Assim, os impactos da inclusão de surdo na EJA e as implicações na formação de profissionais da educação, são discussões teóricas e ideológicas pertinentes. Entretanto, poucos têm sido os estudos que se propõem a enveredar para tentar melhorar a prática pedagógica de educadores para educação de surdos, e, partindo desse contexto, se faz pertinente discorrer sobre a formação de professores e a educação de surdos.

3.1 A Formação de Professores na EJA: Tecendo Linhas

Acreditamos que as aproximações que viemos fazendo, nas linhas anteriores deste trabalho, nos ajudaram a problematizar os processos de escolarização do jovem e do adulto surdo na EJA. Convém ressaltar nessa seção, que se entende a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências. Desse modo, é importante discutir a formação docente, diante do caráter constante de mudanças da educação de forma geral.

“O processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores, não se ouve a alertas como o que fazíamos no início dessa década” (MOURA, 2001, p. 105). Nesse contexto, a precariedade da formação dos profissionais da EJA, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, onde são formados os profissionais voltados para a alfabetização e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não se pode negar que a formação de professores, no atual contexto, exige uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada.

Diante das especificidades da EJA, entendemos que essa modalidade traz também como proposta, atender jovens e adultos que não tiveram acesso em idade própria, e, por sua vez, não conseguiram permanecer no sistema escolar. Nesse sentido, Dantas (2012, p. 184) aborda que “[...] a formação dos professores deve atender para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando como sujeitos históricos”.

Cabe ressaltar, que não existe na graduação, uma formação específica no âmbito da formação inicial, obrigatória para o educador de jovens e adultos, ficando esta, a cargo dos municípios e tendo como referência as diretrizes nacionais para a formação de professores. Desse modo, ainda se configura a formação embasada nas experiências no trabalho, confrontando com pressupostos teóricos que contribuem com as demandas do cotidiano e da prática social.

Vale lembrar que para Gatti (2008, p. 58):

[...] concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos, isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada.

“Convém ressaltar que a formação é um processo que se constrói nas trajetórias de escolarização, vivências, nos torna aprendiz em permanente mudança, é nesse contexto que o docente [...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, neste lócus que muitas vezes vai aprimorando o exercício de sua profissão” (CANDAUI, 2013, p. 83-84).

Nesse sentido, verificamos através da leitura da legislação, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/EJA), que a EJA como modalidade da educação básica, com especificidades próprias a serem observadas, requer um tratamento e atendimento às suas particularidades, o que remete a pensar a formação docente.

De fato, estas premissas devem ser observadas, ao falar em formação de profissionais da educação, pois ainda remete muito ao texto da legislação, registrando que temos conseguido avanços e vivido alguns retrocessos. Nesse contexto, deve ser respeitado a natureza e especificidade da EJA, adquirindo relativa importância e direito social, tendo em vista que, a formação continuada é um direito do educador, mas, embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis, ainda é grande.

O debate sobre a formação docente, permanece recorrente e carente de problematizações em diferentes frentes. Nesse sentido, promover a formação continuada dos professores para contemplar suas necessidades formativas concernente ao campo da Educação Especial e de seu público-alvo, ainda requer atenção no campo das políticas públicas educacionais brasileiras.

São esses movimentos que levam a concordar com Nóvoa (1995 apud MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 17):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investimento pessoal ligado ao saber da experiência nas [...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Nesse sentido, Dantas (2009) embasada em Freire, ressalta que a formação é um fazer permanentemente que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação de conhecimentos, é uma conquista mediante muitas ajudas provenientes de diversos agentes como professores, de materiais didáticos (livros, revistas), das aulas, das redes sociais, das trocas entre colegas, da experiência refletida e compartilhada.

Percebe-se, então, que tal situação constitui-se na atualidade, um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico e prático em sua formação, bem como, de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, que necessitam de capacitações, especializações ou mesmo experiências exitosas trocadas e estudos acerca do tema abordado.

Sabendo, portanto, que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço de reflexão da construção e ação educativa. Consiste, dessa forma, em um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Para isso é necessário pensar na prática desenvolvida a partir das salas comuns, espaço onde, mais constantemente acontecem as aprendizagens, e de onde observa-se as ações de exclusão e discriminação, aos estudantes da educação especial.

De fato, promover a formação de professores é uma necessidade real, quando pensamos em uma escola para todos; esse ensino precisa ser pensado e planejado através de estratégias pedagógicas coerentes, de valorização das suas experiências, conteúdos teóricos necessários. Esses caminhos precisam envolver métodos, técnicas e práticas condizentes com as especificidades dos alunos com deficiência, sobretudo, os sujeitos da pesquisa, jovens e adultos surdos, para que o seu conhecimento seja consolidado. Fica-nos claro que é preciso ainda, problematizar muito acerca da formação de profissionais da educação para a educação de surdos, no sentido de garantir as condições de que ele necessita para aprender.

3.1.1 A formação de professores para educação de surdos: possibilidades e desafios

Em especial, nessa sessão abordo as questões que cercam o fazer pedagógico dos profissionais da educação, colaboradores dessa investigação e que atuam com o aluno surdo. Não se trata aqui da proposição de um manual, e sim, de compilar achados da literatura específica a fim intensificar à prática pedagógica vivenciada na educação.

É justamente na escolarização dos surdos, que algumas questões são postas de forma mais incisiva. A escola precisa atentar para o fato de que muitos surdos que chegam na EJA sem uma língua pré-estabelecida. Nesse sentido, a retomada do processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo através de uma língua espaço-visual torna-se essencial.

Sabe-se que uma escola inclusiva reconhece as potencialidades dos indivíduos, promovendo inter-relacionamentos, sem descaracterizar suas singularidades. Assim, uma atenção especial deve ser dispensada aos indivíduos surdos em sua inter-relação com os estudantes ouvintes no cotidiano escolar.

Entendo que, para atuar diante do desafio da inclusão escolar, os conteúdos e as informações devem chegar aos alunos por meio da língua de sinais e, a língua portuguesa, deve ser trabalhada em momentos específicos, conscientizando o aluno surdo que se trata de uma outra língua com estrutura diferenciada.

Nesse sentido, Quadros (2008) alerta para as necessidades na formação de professores bilíngues. Esses professores, segundo a referida autora, devem ministrar suas aulas em língua de sinais, que é a língua natural dos alunos surdos. Dessa maneira, percebe-se o quanto é importante a formação profissional na estruturação de uma educação inclusiva.

Assim, buscamos responder nessa sessão um dos objetivos específicos: Apresentar a pluralidade de contribuição relacionando aos surdos na EJA na escola pública municipal. Nessa perspectiva, percebe-se que a educação de surdos na unidade de ensino vem sendo pensada considerando uma formação voltada às singularidades e necessidades específicas. Pensar na singularidade da pessoa surda quer dizer principalmente considerar a língua de sinais e a cultura surda como elementos fundamentais em sua formação.

Conforme acreditamos, a formação de sujeitos críticos, capazes de valorizar as diferenças e conviver em grupo depende de um ambiente educativo propício, contemplando as necessidades formativas dos professores.

Repensar⁶ a formação docente para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas significa rever atitudes, a seleção de atividades que visam à aquisição de conhecimentos, capacidades, formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão, elencando tudo o que diz respeito a prática pedagógica, desse educador.

A investigação aponta que, muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre os profissionais da educação. Assim, a utilização das estratégias pedagógicas implementadas na educação de surdos, proporciona uma oportunidade de formação para os profissionais da educação.

Nesse cenário, percebemos a necessidade de discutir a inclusão do estudante surdo no âmbito da unidade de ensino, conforme evidenciado, ao se considerar o ambiente de sala de aula. Essa preocupação desponta como um dos aspectos mais significativos para a educação de surdos.

Vale ressaltar que poucas são as publicações na literatura que versam sobre estratégias educacionais para sala de aula comum e que tenha um aluno surdo. A maioria dos estudos abordam a questões da necessidade de que essas estratégias sejam elaboradas e utilizadas para efetivação do ensino do aluno surdo, sem, contudo, especificá-las. As discussões dizem respeito a formação de um profissional da educação crítico, capaz de refletir sobre sua própria prática.

Há um rol de proposições de estratégias de ensino, mas nem todas são específicas para os estudantes surdos na EJA. Para que esse estudante tenha acesso a leitura de mundo, faz-se necessário considerar os seus conhecimentos prévios, traduzindo ações cotidianas na língua de sinais, oportunizando aos sujeitos surdos a capacidade de elaborar aprendizagens significativas.

Diante desse fato, se faz necessário que o profissional da educação aprimore sua percepção do ambiente educacional que está inserido, e, nesse sentido, mudar o ambiente físico e fazer acomodações necessárias. Além disso, a metodologia de sala de aula deve ser submetida a uma revisão, com a finalidade de adequá-los às possibilidades de aprendizagem do aluno surdo.

É fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho com o propósito de instrumentalizá-lo, promovendo um equilíbrio entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, estará fortalecendo a comunicação entre professor-aluno-colegas de classe e, conseqüentemente, favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

⁶ Aqui são reflexões tiradas do Livro Educação e Inclusão no capítulo 3 A Inclusão da Educação Infantil e a alma inclusiva do educador, discutidos no Programa de Educação Inclusiva – PROGEI, Coordenado pela prof.^a Dra. Patrícia Carla da Hora Correia foram pertinentes para essa sessão

A esse respeito foi possível considerar a ideia de Gelzheiser et al. (1998), quando se referem ao estabelecimento de pares interativos nos ambientes escolares. Estes pares são formados por colegas da mesma classe, que colaboram com o aluno com deficiência na realização de determinadas tarefas.

Para Correia (2013, p. 6):

[...] práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas situações sociais, familiares e econômicas. Essas situações se ajustam a problemas e ambientes específicos, compreendendo assim a inclusão como, fenômeno da relação cultural entre mundos distintos quer sejam externos ou internos.

Nesse sentido, a inclusão é possível com a convivência, o modo de “coMviver” deverá ser pensado não simplesmente como uma ação individual, mas, a partir de ações individuais que geram um pensamento coletivo através do mecanismo de interatividade. Portanto, através de uma análise crítica, a escola tem o papel de promover a inclusão de pessoas jovens, adultas com deficiência, nesse contexto, as aprendizagens construídas nos espaços das salas de aula fortalecem a convivência e as vivências destas pessoas em suas comunidades.

Com isso, a partir da realidade enfrentada pelos profissionais da educação, a unidade de ensino vem buscando atender as necessidades do estudante surdo. Desse modo, a utilização das estratégias de ensino é fruto de seu processo de formação, seja esse processo inicial ou continuado. Entretanto, é preciso reconhecer que não há como exigir uma postura inclusiva em termos de ações pedagógicas, se o professor(a) não tiver oportunidade de se deparar com ambientes que propiciem a discussão desse tema.

Parece-nos consensual o entendimento acerca das limitações da escola. Esse reconhecimento nos direciona a pensar na formação dos profissionais da educação, haja vista ser um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como, planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação, em que possibilitem ao educador, acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

Isto posto, tem-se que a formação continuada em processo se tem configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos, que também são público-alvo da educação inclusiva. De acordo com Miranda e Galvão Filho (2012, p. 17):

[...] Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços

para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam.

Assim, os sujeitos da pesquisa são instigados a modificar suas práticas, para, assim, alcançar, de forma plena, os caminhos para a aprendizagem do estudante surdo. Segundo afirmam Ramalho e Beltrán Núñez (2011, p. 73), este tipo de formação:

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Abordar a formação dos profissionais da educação para educação de surdos, é uma tarefa complexa, e nesse contexto, Skliar (1997), cujos trabalhos na área da surdez têm sido uma referência no Brasil, ao tratar da formação do professor, ressalta a dimensão política dessa formação. Política compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. Ele propõe ruptura com o modelo vigente caracterizado “[...] como positivista histórico e despolitizado” (SKLIAR, 1997, p. 7) e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira e onde diferentes identidades possam conviver.

Assim, torna-se necessário estabelecer estratégias significativas, com a intenção de qualificar a educação para alunos surdos. Pensar nessa questão envolve pensar em algo mais objetivo e concreto, uma pedagogia apropriada para a surdez, uma Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), embasada em características também de uma Pedagogia Surda (LADD; GONCALVES, 2011).

O grande desafio dos profissionais da educação é, de posse desse conhecimento, realizar a organização procedimental da aula, considerando a forma de apreensão própria dos alunos surdos. Essa consideração envolve não somente a adoção da língua de sinais como língua de instrução, mas a adoção de uma pedagogia visual (uma pedagogia visualmente sensível).

Nesse ponto, é pela percepção visual que os surdos constroem sua concepção do mundo, por isso, a autora defende a adoção de uma pedagogia que priorize o signo visual, em que elementos como “[...] configurações, locações, orientações e espacialidade como propriedade do campo visual total” (p. 113) compõem a informação que será significada pelo cérebro.

Embora reconheçamos as conquistas legais, fica evidente que oportunizar um ambiente favorável à aquisição natural de língua de sinais, em conjunto com a formação de profissionais

habilitados para interagirem com esses alunos, é ainda um dos desafios da educação de surdos. Nessa perspectiva, não basta que o sujeito surdo esteja na escola, é preciso que lhe sejam oferecidas as devidas oportunidades de construir sua identidade, seu saber e sua cultura, para que não seja apenas alguém adaptado à sociedade, mas, um sujeito partícipe da sociedade em que vive e construtor de si mesmo.

Assim, a educação de surdos, na perspectiva bilíngue, situa-se em um contexto de acesso a uma língua natural, segundo Sá (2011, p. 17):

[...] para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa bilíngue, e, para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua.

Considerando tais reflexões, percebe-se a necessidade que, no processo de inclusão educacional dos surdos, destaque-se não apenas a questão linguística, reconhecimento e uso da LS, mas também, a sócio-político e cultural. É importante observar que os surdos percebem e vivenciam o mundo por meio do olhar. A experiência visual do mundo, ocupa um lugar de destaque, tanto em relação à linguagem, quanto em relação à constituição do sujeito, à construção de conhecimentos e referências do surdo sobre si próprio, sobre os outros e sobre a linguagem. Nas palavras de Góes (2000, p. 31): “[...] a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem”.

Considerando a unidade de ensino em questão, muitos desafios e conquistas aconteceram e ainda acontecem. Assim, é possível afirmar, que esta dissertação pode contribuir no entendimento de como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos surdos na Escola Vera Maria Ferreira de Santana, como também, admitir as possibilidades de democratização da escola pública na educação de alunos surdos, ao considerar as questões relativas à língua, identidade e cultura surda.

Por essa razão, os profissionais da educação entendem que não basta só leis que fundamentam a inclusão, e também, a busca por procedimentos metodológicos que privilegiem as experiências visuais do surdo no processo de ensino e aprendizagem; haja vista, as estratégias metodológicas que se aplicam aos alunos ouvintes estão intimamente ligadas à oralidade, além da concepção de mundo do ouvinte ser sonora, o surdo, por sua vez, percebe o mundo visualmente, e, nesse sentido, a metodologia aplicada, deve explorar o visual, as imagens

correlacionando com a realidade, sendo a chamada pedagogia visual (LIMA; CAMPOS, 2013, p. 186).

Vale ressaltar que a prática pedagógica é parte de um sistema de significados, dentro dos quais, encontra sentido nas estratégias, recursos e linguagem, que se conectam a um conjunto mais geral, em que estão as crenças, os valores e juízos que os atores envolvidos assumem como legítimos e pelos quais agem ao realizar as tarefas compreendidas no ensinar e no aprender.

Por essa razão, a forma do professor conduzir o trabalho pedagógico que se concretiza na metodologia que organiza sua ação, nos critérios de avaliação que utiliza, no livro didático que adota, na forma como conduz os processos de comunicação e interação dentro da sala de aula, estão fortemente relacionadas às maiores oportunidades do aluno surdo receber mais informações e feedback de seus pares. Nesse sentido, qualquer que seja a estratégia proposta é certo que deva haver uma responsabilidade dos envolvidos no processo, para que possam ser asseguradas as condições de sucesso do estudante.

Assim, no próximo tópico apresentamos proposições que estiveram presentes no desenvolvimento desta pesquisa, as discussões sobre a necessária formação de profissionais da educação, com o intuito de contribuir com a educação dos estudantes surdos. O que chamamos nesta pesquisa de estado da arte, desses dois campos de estudo e que está presente em algumas pesquisas de educação.

3.1.2 O estado da arte – Formação de professores para educação de surdos: um espaço para reflexão

Em seções acima, tivemos acesso às discussões teóricas acerca da Formação de professores no geral afunilando para educação de surdos, trazendo para discussão como os profissionais da educação sujeitos colaboradores, incluindo o estudante surdo e abordando orientações práticas. Nas linhas a seguir, apresentaremos um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, tendo como marcadores: EJA; Educação de surdos e Formação de professores para educação de surdos, buscando apenas as dissertações publicadas nos anos de 2015 a 2020. A partir de uma pesquisa bibliográfica tendo como base o Banco Digital de Teses Dissertações (BDTD).

É necessário destacar que no fazer metodológico, Romanowski (2002) apresenta alguns procedimentos que, segundo ele, devem ser considerados para conduzir o estado da arte, são eles: A definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas, a localização dos

bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos, o estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte, o levantamento de teses e dissertações catalogadas, no Banco Digital de Teses Dissertações (BDTD), em universidades públicas Estaduais e Federais, em cinco estados brasileiros.

É importante salientar a leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área, a organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações e por fim, a análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI, 2002).

Registramos 05 pesquisas: 04 feitas em caráter de dissertação e um artigo, todas em universidades públicas Estaduais e Federais, em cinco estados brasileiros. Encontramos apenas 03 trabalhos direcionados a EJA e a educação de surdos. Também é necessário ressaltar que não encontramos, neste período, pesquisas realizadas no Estado da Bahia, acerca da temática proposta. Estas pesquisas nos ofereceram um aporte teórico para refletirmos sobre questões fundantes neste processo de inclusão do surdo, da necessidade de formação de professores para atuar na educação de surdos e nos fazendo entender o quanto ainda são escassas as pesquisas e estudos na perspectiva da formação de professores da EJA para inclusão de surdos.

Seguimos uma ordem cronológica identificamos em 2015, a pesquisa de Pinheiro (2015) da Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo foi discutir as condições para a efetiva aprendizagem de alunos surdos dentro da Educação de Jovens e Adultos.

O aporte teórico trazido pela autora, nos permitiu conhecer aspectos das línguas de sinais desenvolvidas pelas comunidades surdas. Nesse contexto ressaltando que o surdo tem condição de interagir com o mundo ouvinte, desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar, à luz dos teóricos Souza (1995); Skliar (1997); Lacerda (1998); Salles (2004) e Fernandes (2007).

Em um dos capítulos da dissertação, a autora traz um histórico e questões legais, políticas e pedagógicas a respeito da EJA, além de promover uma discussão no caso específico do ensino destinado para surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a interpretação de Libras e o ensino da Língua Portuguesa para Surdos, são consideradas matérias do atendimento educacional especializado, pois se considera que estes componentes curriculares, têm o alicerce para que o sujeito surdo possa se integrar em qualquer atividade presente no processo educativo.

Este trabalho disponibiliza informações importantes, ao pensar nos alunos surdos dentro da realidade da EJA, uma modalidade voltada para pessoas que não tiveram a possibilidade de cursar a escola na idade própria, e que por si só, já apresentam peculiaridades. Destacando Oliveira (2008, p. 74), a autora aborda que um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos se situa na falta de produção científica, que reflita o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência auditivas nas salas da EJA, assim como os tipos de serviços especializados e as formas de apoio destinadas a esses educandos.

Esta pesquisa se destaca pelo seu objeto, pouco perseguido nas pesquisas encontradas, pois, investiga a EJA na perspectiva da inclusão de surdos, o que estamos apontando com base em Pinheiro (2015, p. 37)

[...] a sociedade para ter uma postura decisivamente inclusiva, deixando de lado a homogeneização das propostas para que possa cumprir seu papel diante do sujeito sem impingir-lhe sofrimento social, desenvolvendo práticas que pressuponham o sujeito surdo interagindo com o meio de forma autônoma e construindo uma identidade fundamentada em suas particularidades no que diz respeito aos aspectos culturais, sociais e históricos.

Assim, consideramos, que a pesquisa traz contribuição nos permitindo pensar o conceito de inclusão sob uma perspectiva mais abrangente. Devemos pensar uma inclusão que tome por base o ponto de vista do sujeito a ser incluído, e que constrói uma sociedade realmente inclusiva, não apenas de direito fundamentais, mas uma sociedade de fato que respeite as particularidades de todos os seguimentos.

Pela Universidade de São Paulo, Muttão (2017) nos fala sobre a Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação. A pesquisa teve como objetivo, compreender como a formação de professores para a educação de surdos foi discutida em teses e dissertações, no período de 1995 a 2014.

Esta autora, em seu texto, traz contribuições históricas a respeito da educação de alunos com deficiência, destacando a educação de surdos, além de promover uma discussão sobre as novas políticas, linguística e educacional, delineadas para os alunos surdos, decorrente da luta empreendida pelas comunidades surdas desde o ano de 1996 a fim de assegurar seus direitos (LODI, 2013).

A autora ressalta que o primeiro fruto dessa luta se deu com o reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436/2002), e aproximadamente três anos e meio mais tarde, pelo Decreto nº 5.626/2005, que, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas, definiu e defendeu a educação bilíngue, assim como orientou em quais espaços ela deve ser implantada. Em um

dos capítulos foram encontrados trabalhos que se dedicaram a estudar como os cursos de formação inicial de professores têm se organizado, potencialmente e na prática, a fim de se garantir, aos futuros docentes, práticas que contemplem a diversidade linguística dos alunos surdos. Outros voltaram seu olhar para a formação continuada.

A autora destaca, sob as luzes das ideias de Alves (2010), ao analisar o currículo de um curso de Pedagogia em uma instituição do interior do Estado do Rio de Janeiro, como a nova formação de professores pode favorecer, pelo menos, potencialmente, um processo formativo multiculturalmente orientado, desde que esta valorize a pluralidade cultural dos alunos e promova reflexões que venham a questionar as relações de poder responsáveis pela produção de desigualdades, estereótipos e preconceitos. Esta visão da autora vai ao encontro da condição que deveria ser oferecida aos surdos no espaço escolar, desde que reconhecidos a partir da diversidade social, cultural e linguística deles constitutiva.

Como produto desta investigação, defende que já se percebe algumas iniciativas para a formação de professores para educação de surdos. Contudo, para as autoras, o professor(a) deve ter uma formação que deve propiciar o conhecimento e a vivência na Libras, embora reconheça que apenas esse aspecto não é suficiente para as práticas escolares.

Com o objeto bem próximo, encontramos ainda em 2017 o trabalho: “Educandos Surdos da EJA no Cenário Educacional e Inclusivo: uma análise de um artigo acadêmico”, de Ronaldo Tadeu da Silva, da Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de Educação, que teve como objetivo principal, desenvolver uma reflexão sobre a educação do surdo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua atuação, desafios e permanência nesta modalidade de ensino.

Este estudo foi desenvolvido tendo como base, a análise de alguns trabalhos já realizados, em destaque, o estudo de caso das autoras Josiane Peres Gonçalves e Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira, intitulado de “Inclusão do aluno surdo: Um Estudo Sobre a Surdez na EJA”.

Como corpo teórico, a autora fala, sob as luzes das ideias de Quilles (2010), que afirma que a educação inclusiva é um processo de transformação escolar que supõe reflexões aprofundadas sobre a formação de professores, passando pela participação da comunidade escolar e chegando aos processos e às metodologias de ensino, relacionadas a todas as diferenças. Strieder e Zimmermann (2013, p. 146) fazem menção de uma inclusão que transforma a mentalidade e os valores nos modos de vida e que é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas.

Assim, o estudo traz como contribuição, destacando que para existir uma efetiva inclusão, é necessário que haja uma reorganização escolar, e que toda a comunidade escolar

esteja apta a receber esses alunos, respeitando suas diferenças e contribuindo para seu melhor desempenho. No capítulo sobre a Educação de Surdos na EJA as autoras abordam:

[...] Atualmente, muito se fala sobre a inclusão, mas, durante muito tempo, a sociedade deixou que fossem excluídas as pessoas que tivessem algum tipo de deficiência. Nesse sentido, o presente estudo busca discutir sobre as questões da inclusão escolar da pessoa com deficiência, dando ênfase para as pessoas surdas e as questões que as envolvem (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 02).

Nesse momento, o que se pretende é mostrar como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo nessa modalidade de ensino e se a inclusão dessas pessoas surdas realmente está sendo eficaz, tendo em vista uma educação de qualidade.

Em um dos capítulos, o autor, ao falar sobre a inclusão do aluno surdo, cita Damázio (2007, p. 14), que afirma que “A inclusão de pessoas com Surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem, tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”. Seguindo o raciocínio do autor, a escola deve se aperfeiçoar para atender às necessidades, de forma que o aluno surdo seja sujeito ativo, e não um simples observador.

Este trabalho evidenciou a possibilidade de garantir, aos Jovens e Adultos Surdos, melhores condições de escolarização, mas só será possível uma vez que o processo como um todo não se submeter às questões burocráticas comuns à escola pública, e, também, quando as diferenças linguísticas apresentadas por esses educandos forem verdadeiramente respeitadas e visibilizadas.

Identificamos em 2018 a pesquisa de Alves (2018), “Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás da Universidade Católica de Goiás”, cujo objetivo específico foi análise do perfil formativo dos docentes e a investigação dos mecanismos de inserção desse professor no ensino de surdos. A pesquisa foi um estudo de caso que traz importantes contribuições a respeito do alinhamento com a legislação vigente no estado de Goiás, na formação do professor para surdos. O autor conseguiu realizar as análises, fazendo sempre uma articulação entre a realidade local e a realidade nacional, embasada sempre por documentos e pesquisas, que respaldaram sua escrita.

Em uma análise realizada pelo pesquisador, sobre a Constituição Brasileira, o mesmo destacou o direito à educação das pessoas com deficiência, e se aproximou da realidade, ao discorrer sobre a trajetória das políticas públicas educacionais direcionadas à educação e a formação de professores para surdos, ressaltando a fragilidade da legislação que norteia e

orienta a formação docente, a qualificação social e o desenvolvimento do trabalho no ambiente educacional. Assim, consideramos que a pesquisa contribuiu sobre a importância do comprometimento de todo o sistema escolar com a educação bilíngue e isso significa que, não basta haver intérpretes em sala de aula, o bilinguismo deve ser garantido e praticado por todos os envolvidos na educação dos surdos, alunos, professores, coordenadores e a direção da instituição educacional.

Finalizando este estudo, em 2019, encontramos uma pesquisa de Liège Gemelli Kuchenbecker, “Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que apresenta o exposto objetivo de analisar os saberes da experiência e os modos específicos de ser professora na EJA com surdos.

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como base os Estudos foucaultianos, baseando-se nos conceitos de governo e experiência para empreender e sustentar as discussões sobre a temática aqui apresentada. Por meio do levantamento das políticas educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos surdos, a autora apresenta documentos que orientam a educação em âmbito nacional e distrital, os quais se referem à EJA e à profissionalização dos docentes. Com isso, traz as condições de uma época em que a educação de jovens, adultos e idosos surdos está inserida.

O texto traz uma discussão teórica bastante consistente, questões importantes na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que auxiliam no debate sobre a formação de professores para a educação de jovens, adultos e idosos surdos. Sobre a formação de professores, a Lei estatui, em seu Art. 3º, que: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério [...]” e, que “§ 1º Todos os cursos de licenciatura, [...] são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério” (BRASIL, 2002, p. 2).

Entretanto, em nenhum dos documentos selecionados e apresentados aparece especificamente a formação do professor para atuar com os jovens, adultos e idosos surdos. Em uma análise realizada pela pesquisadora, a partir desses materiais, os jovens, adultos e idosos surdos estão no contexto dos “educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), das “pessoas com necessidades especiais”, do “Ensino Especial” (BRASIL, 2000), “pessoas surdas” – Lei de Libras (BRASIL, 2002), do “Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2008b) e das “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015). Todos esses materiais destacados no estudo, segundo Kuchenbecker (2019), apresentam poucos ditos

sobre os sujeitos jovens, adultos e idosos surdos, bem como, sobre a formação dos professores para essa modalidade. Mesmo havendo poucas menções sobre os sujeitos professores da EJA na relação com os surdos, são esses ditos que conduzem as ações de uns sobre os outros e sobre si mesmos.

E, na sua tentativa de contribuir com a discussão, a autora ainda ressalta um não dito nos discursos dos documentos: formação do professor para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos. Mesmo sendo um não dito, é possível compreender a sua importância, para justamente ser pensada a formação de professores para essa modalidade.

A EJA aparece nas políticas como um objeto de estudo com suas variantes e desdobramentos necessários para a circulação e participação dos sujeitos na vida em sociedade. Cabe destacar que não pretendo dizer se o que consta nas políticas da EJA está correto ou não, mas olhar para as estratégias e ações de governo utilizadas para a docência com jovens, adultos e idosos surdos.

Assim, consideramos, que a pesquisa traz contribuições para as estratégias e ações de governo utilizadas para a docência com jovens, adultos e idosos surdos, que perpassa por ações administrativas e que se materializam em diferentes documentos, cujo objetivo é nortear a formação e as práticas pedagógicas dos professores dessa modalidade. Nesse sentido busca formar um sujeito professor “universal, totalizador ou neutro” (FOUCAULT, 2005a, p. 60), que vai ocupar a posição de sujeito que luta pela igualdade, a fim de atender a todos em sala de aula de maneira equânime e, com isso, fazer com que todos circulem na sociedade também de maneira equânime.

As pesquisas catalogadas e que foram analisadas, trazem iniciativas de alinhamento da proposta da EJA e a inclusão de surdos, visando proporcionar novas iniciativas de discussão e ações que possam efetivar a escolarização, principalmente as aprendizagens de cada estudante, independentemente de suas especificidades e necessidades pedagógicas. A temática Formação de professores para educação de surdos ainda se ressentem da precariedade das pesquisas, tanto em termos quantitativos, como qualitativos e observa-se que poucos estudantes da pós-graduação estão pesquisando sobre a formação de professores nessa modalidade, além da pouca representatividade de trabalhos sobre a formação inicial.

Percebo que deve ser intensificada a busca por novas iniciativas e propostas para a escolarização, de estudantes surdos, que esperam encontrar uma escola que lhes ofereça uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

3.2 A Libras e a EJA: Primeiras Aproximações

Nessa sessão achamos pertinente enfatizar a língua visual-espacial, distinta da língua oral-auditiva majoritária da população ouvinte. A importância mensurada pelos sujeitos da pesquisa em relação a comunicação com o aluno surdo, é um fator fundante na fala dos sujeitos, pois percebe-se que há um número bastante reduzido de profissionais da EJA que sabem a Língua Brasileira de Sinais. Inicialmente proponho conceituar o que é uma língua, pois, assim, pode-se compreender o que é a Libras e o seu significado para a comunidade surda.

Nesse contexto, trago uma prática inclusiva, a Libras na EJA acontecendo nesse formato, por estar buscando fazer com que esse surdo, tenha o conhecimento da Libras, enquanto forma de comunicação. Vale ressaltar, que o estudante surdo não é um adulto surdo usuário da Libras e seus familiares são ouvintes. O estudante possui deficiência auditiva severa, com grau de 60 a 90 db, e atraso de aquisição da linguagem, com uma linguagem rudimentar, com muitos gestos domésticos, praticamente sem formalização linguística alguma, em que apenas compreendem as situações próximas e simples do cotidiano e que são entendidos por alguns membros de sua família. Assim, o conhecimento de mundo será adquirido de forma condicionada ao que ele consegue abstrair de suas experiências visuais. Não há dúvidas de que por meio da língua de sinais o estudante surdo irá estabelecer relações com o processo de ensino/aprendizagem e o mundo. Nesse sentido, sem aquisição da língua de sinais, a identificação num grupo de referência fica praticamente abolida.

Busquei nessa pesquisa utilizar a referência “surdo”, por acreditar que esse termo amplia o espaço social e educacional para essas pessoas, respeitando assim, suas particularidades e forma de comunicação, ou seja, a língua de sinais. Diante disso, as pessoas surdas não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. Diante desse fato:

É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais - gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8).

Diante disso, percebe-se que a expansão da língua pelo aluno atrela-se a dimensões relacionadas a exploração de sensações e ao imaginário como forma de estímulo à expressão. Pensando desta forma, utilizei como instrumento que me auxiliou no trabalho de ensino de

Libras de maneira contextualizada à realidade visual, imagens pessoais nas quais registrei momentos vivenciados com o estudante surdo, numa sala ao lado da classe da EJA em contextos internos e externos à escola, capturando os signos propostos em Libras daquilo à sua volta.

Utilizei minha não fluência como recurso linguístico importante no oferecimento de informações sobre o uso da língua. Acredito que esse fato seja relevante, pois mesmo sabendo Libras para comunicar-me com os surdos, não tenho fluência nessa língua, mas considero como fator positivo por ser transformado em benefício no processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que todas as estratégias utilizadas para o estudante surdo na EJA foram observadas e consideradas no transcorrer da investigação, como dado importante para seu desenvolvimento.

Além disso, considera-se que o professor também aprende no processo de ensinar. Tais reflexões culminaram em um movimento de análise e reflexão, propiciando incentivo na ampliação de conhecimentos da própria Língua de Sinais por parte do estudante.

Ao convocar os interessados pelos estudos linguísticos e os profissionais da educação na EJA, para debaterem acerca das contribuições que os diversos falares trazem à língua, vale ressaltar, que Ferdinand de Saussure, aceito como pai da linguística moderna, em seu Curso de linguística geral (1969), considerou que a linguagem se compõe de vários domínios e inclui aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, que se estabelecem a partir do domínio individual e social, não sendo possível sua total categorização visto que inferir sua unidade pressupõe abstrair unidades não estabelecidas por meio de padrões. Desse modo, linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua.

Saussure elege a língua como um objeto de estudo sistematizado por meio de regras e padrões que seriam, em tese, capazes de unificar os falantes de uma mesma nação por meio de modelos normativos, formados por convenções sociais capazes de formar um sistema de signos (SAUSSURE, 1969, p. 17).

Em todas as sociedades a língua tem sido o instrumento mais importante para a comunicação. A língua é “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Encontramos na teoria linguística saussuriana (SAUSSURE, 2002) seus princípios e elementos constitutivos, aproximando-a das línguas de sinais. A língua de sinais é uma das manifestações da linguagem humana, portanto também integra a matéria da ciência linguística a qual Saussure buscava definir:

A matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da

linguagem humana [...] considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas *todas as formas de expressão* (CLG, 2006, p. 13 – grifos nossos).

Quando se observa esse movimento a partir de outros indicadores, a exemplo do português brasileiro, por ser a língua de uma grande comunidade de pessoas ouvintes, nascidas no Brasil. No que diz respeito a Língua Brasileira de Sinais é a língua de uma grande comunidade de pessoas surdas nascidas no Brasil. Essas línguas não se limitam a uma ou outra pessoa. Elas nascem e se desenvolvem no âmbito de um grupo social, não no âmbito individual.

Ainda nesse debate, é importante chamar a atenção para a contribuição de Bagno (2008)

[...] diz ser necessário discutir [...] os valores sociais atribuídos às mais diversas variantes linguísticas, chamando a atenção [...] para a discriminação que há sobre determinados usos da língua. Defende ainda que os educadores precisam reconhecer e respeitar o grande conhecimento linguístico que os alunos trazem para a escola, a fim de criar formas que possibilitem a ampliação constante da competência comunicativa deles de modo democrático e não-discriminador (BAGNO, 2008, p. 5).

Nessa linha de concepção “[...] só existe língua enquanto houver seres humanos que a falem” (BAGNO, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, a língua está em constante evolução, é dinâmica, um produto social em permanente inconclusão, “[...] é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 35).

Devido a este caráter de ordem heterogênea, nas línguas naturais pode ser identificado um fenômeno linguístico denominado variação. As línguas de sinais, por serem naturais, apresentam tais manifestações. Segundo Bagno (2007), existem fatores sociais ou extralinguísticos que podem proporcionar à identificação do fenômeno variação linguística.

Vale mencionar que a variação linguística, segundo alguns teóricos, acontece em todos os níveis de elaboração da linguagem, e ocorre em função do emissor e do receptor, sempre levando em conta a região em que se encontra (emissor ou receptor), faixa-etária, classe social e profissão, sendo eles responsáveis por essa variação. No caso do Brasil, pelo fato de ser um país extenso e com uma população diversificada, utilizando a mesma língua materna, sempre haverá a heterogeneidade linguística, dentro do mesmo estado ou comunidade linguística.

Por isso, o campo da pesquisa sociolinguística está delimitado ao estudo dos problemas que envolvem a relação língua/sociedade. Sua principal tarefa é mostrar a variação sistemática linguística da estrutura social e o relacionamento causal em uma direção ou outra.

Deste modo, tanto a Sociolinguística como a Pesquisa Sociolinguística trabalham com o mesmo objeto: a diversidade linguística, descrevendo o falar em sua magnitude, levando em

conta a origem, idade, gênero, escolaridade e o aspecto financeiro, não para demarcar os limites dos desníveis sociais, mas, para demonstrar que o homem é um ser sociável e que, em qualquer situação, é capaz de se fazer entender. Ensinar língua, nessa visão, deve, necessariamente, englobar os aspectos linguísticos em seus diferentes planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo), lidando com a heterogeneidade inerente às línguas por meio de seus processos de variação e mudança.

Nesse sentido, pensando na Língua Brasileira de Sinais – Libras, é preciso reconhecer que se trata de uma língua que, assim como a língua portuguesa, é oficial no Brasil. Porém, ocupa a posição de segunda língua, ainda que ela possa ser considerada língua materna para a comunidade surda, de acordo com a Lei nº 10.436 de 2002.

Sendo assim, ainda que haja aqueles que acreditam que a língua de sinais possa ser uma língua empobrecida por não apresentar elementos comuns nas línguas orais, como os elementos de ligação, conectivos, preposições e conjunções, como afirmam Lodenir Becker Karnopp e Ronice Müller de Quadros (2004),

[...] as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 35).

A Libras, sendo uma língua natural apresenta um sistema linguístico que permite a comunicação plena, embora os falantes sejam excluídos e compreendidos como deficientes (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Com o uso da língua de sinais na unidade de ensino, o estudante surdo terá maiores oportunidades de, posteriormente, nos mais diversos âmbitos sociais, compreender o que diz a professora de Libras que o acompanha. Como posto por Quadros (1997, p. 16), “[...] sem se expressar através de um sistema complexo e rico, uma pessoa não tem condições de interagir social e cognitivamente com qualidade e com quantidade no seu meio”.

Com isso, pode-se afirmar que a língua de sinais por ser de caráter viso-espacial, a torna distinta dos demais modelos de comunicação. É evidente que seu valor para o surdo é reconhecidamente relevante, pois a língua de sinais viabiliza as suas relações e interações com o universo e o mundo ouvinte, sendo o canal para a expressão de suas emoções de forma mais natural. Desse modo, por ser dotada de normas particulares, no que se refere a gramática, a língua de sinais propicia o desenvolvimento da pessoa surda.

Nessas perspectivas e, considerando-se a variação linguística em Libras, cabe a escola, bem como ao professor, entender que os alunos se comunicam de forma diferente um do outro, o que deve ser estudada, uma vez que a língua é multifacetada, porém não deixa de ter uma variante ou dialeto prestigiado. Para tanto, é possível afirmar que, tanto o surdo, quanto o ouvinte, precisam se relacionar com o meio e, nesse diálogo com outros indivíduos, eles irão se comunicar através de uma língua estabelecida.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 28),

[...] a língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade de transmissão cultural. Isto é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais.

As línguas de sinais, não diferente das demais línguas, pois têm as mesmas funções na vida de seus usuários. O que torna esta língua estranha a nós, ouvintes, acostumados com as línguas orais, é a sua modalidade viso-espacial.

Vamos apresentar um apanhado geral de algumas características marcantes em Libras, principalmente no que se refere a sua formação lexical, o que de forma alguma traduz todas as especificidades dos aspectos lexicais dessa língua.

O estudo do léxico das LSs teve início com as pesquisas de Stokoe (1960) e, posteriormente, de Batismos (1978, 2000), Klima e Bellugi (1979). No Brasil, destacam-se os trabalhos de Brito (1984, 1995) e Capovilla e Raphael (2001, 2005) sobre a formação lexical em Libras.

Esses últimos pesquisadores publicaram uma obra lexicográfica de destaque, o “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira”, onde cada verbete apresenta a ilustração do sinal em Libras e seu correspondente em LP e LI. Enquanto nas línguas orais o léxico é constituído por um conjunto de palavras, na Libras as palavras correspondem aos sinais.

Os sinais, assim como as palavras, apresentam duas facetas: forma e significado. Grosso modo, a forma de um sinal corresponde ao que se vê, como os movimentos e as formas das mãos, e o significado é o que se atribui ao sinal. Os sinais não são símbolos para as palavras, tampouco estão relacionados ou são dependentes das palavras das línguas orais, dessa forma, a Libras e a LP constituem duas línguas diferentes, sendo que sinais e palavras não têm significados idênticos.

Para ilustrar, um determinado sinal em Libras pode demandar diversas palavras na sua tradução em LP e, da mesma forma, uma única palavra em LP pode exigir diversos sinais em sua tradução para a Libras.

Stokoe (1960), em seu trabalho, pesquisou na Língua de Sinais Americana – ASL, as unidades que constituíam os itens lexicais, onde o autor concluiu que as unidades fonológicas que constituem o sinal na ASL e, por extensão, nas demais Línguas de Sinais - LSs, eram de três tipos: Configuração de Mão, Ponto de Articulação e Movimento.

Essas unidades ou partes que constituem o sinal, foram denominadas de parâmetros primários ou mais relevantes. A soma desses três elementos constitui as unidades mínimas de significado, ou seja, os morfemas das LSs. Os parâmetros que, no início dos estudos das LSs, eram denominados quiremas, por analogia aos fonemas, se analisados isoladamente não expressam significado algum.

Com o aprofundamento dos estudos acerca da gramática da ASL, no tocante aos aspectos fonológicos, na década de 1970 os linguistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima & Ursulla Bellugi (1979) descreveram um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão (O).

Nas línguas de sinais, além desses quatro parâmetros, os marcadores não manuais também possuem status de parâmetro da língua. Estes marcadores são conhecidos como Expressões faciais (movimentos de cabeça, olhos, boca, sobrelanceira etc.) e são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua.

Vale ressaltar que, a pesquisa também discorreu sobre a aquisição do conhecimento das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, durante a produção desta dissertação, tivemos a preocupação de entregar um material final que fosse acessível a pessoas que, por restrições visuais, utilizassem outros caminhos para lê-lo, que não o visual. A seguir, serão apresentados em mais detalhes os três parâmetros primários das Línguas de Sinais:

a) Configuração de Mãos (CM) – são as formas feitas nas mãos, ou a disposição dos dedos que a mão apresenta, feitas pela mão dominante ou a mão de apoio, ou ainda pelas duas mãos, na realização de um sinal. Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que a CM pode permanecer a mesma durante a articulação de um sinal ou passar de configuração para outra. Conforme Brito (1995), no levantamento feito sobre as CMs no Brasil, foi identificado que a Libras apresenta 46 CM em seu sistema. Cabe ressaltar que as CMs das LS não são universais, pois nem todas partilham do mesmo repertório de CM. Para ilustrar, em LIBRAS, os sinais FAMÍLIA e REUNIÃO são produzidos com diferentes CMs, com o mesmo movimento, ponto

de articulação, orientação das palmas das mãos e aspectos não manuais (parâmetros descritos a seguir).

Figura 1: Em LIBRAS - os sinais FAMÍLIA e REUNIÃO



Fonte: Elaborado pela autora

Audiodescrição: Figura 1- Em LIBRAS – os sinais FAMÍLIA e REUNIÃO. Figura retangular contendo duas fotos retangulares. Nas duas tem mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Na primeira foto expressa o sinal de família – mãos em F com setas para baixo e na segunda sinal de reunião mãos em R com seta para baixo. Ambos representam duas configurações de mãos, com o mesmo movimento, ponto de articulação, orientação das palmas das mãos e aspectos não manuais.

b) Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L) - é o lugar onde incide a mão predominante, podendo essa tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (na frente do emissor). Para ilustrar, na Libras os sinais TRABALHAR, BRINCAR e CONSERTAR são feitos no espaço neutro, e os sinais ESQUECER, APRENDER e PENSAR são feitos na testa. Há sinais que se diferenciam somente pelo ponto de articulação como SÁBADO e APRENDER.

Figura 2: Na Libras os sinais TRABALHAR, BRINCAR e CONSERTAR



Fonte: Elaborado pela autora

Audiodescrição: Na Libras os sinais TRABALHAR, BRINCAR E CONSERTAR. Figura retangular contendo três fotos retangulares. Nas três tem mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Expressa os sinais em Libras trabalhar, brincar e consertar. O sinal de trabalhar mãos em L com movimentos alternados para frente e para trás, o sinal de brincar mãos com as palmas para dentro com os dedos polegares e dedos mínimos esticados passando em círculos os dedos mínimos sem se tocar e o sinal de consertar dedo indicador da mão esquerda esticado e dedos indicador e médio da direita fazendo movimentos para cima e para baixo no dedo indicador esquerdo.

Figura 3: Na Libras os sinais ESQUECER, APRENDER e PENSAR



Fonte: Elaborado pela autora.

Audiodescrição: Na Libras os sinais esquecer, aprender e pensar. Figura retangular contendo três fotos retangulares. Nas três tem mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Expressa os sinais em Libras esquecer, aprender, pensar. O sinal de esquecer a mão direita com a palma para dentro, dedos unidos passando na testa as pontas dos dedos da esquerda para direita, sinal de aprender mão direita fechada palma para frente dorso da mão encostado na testa abre e fecha a mão, sinal de pensar mão direita ponta do dedo indicador esticado tocando na testa do lado direito.

c) Movimento (M) é o deslocamento da(s) mão(s) no espaço durante a realização de um sinal. Os sinais podem ter movimento ou não. Mudanças no parâmetro M podem distinguir significado, originando novos itens lexicais como os sinais VÍDEO e TRABALHAR na LIBRAS. Quanto à direcionalidade, esta pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional. Por último, a frequência define o número de repetições de um movimento que poderá ser simples ou repetido. Como defendeu Stokoe (1960), há pares de sinais que diferem entre si, ou seja, a oposição de um parâmetro pode acarretar mudança de significado do sinal.

Expressões não manuais (ENM) - são utilizados em alguns sinais e são muito importantes porque podem estabelecer uma diferença de significado, sendo característicos das LSs. Os componentes não manuais, como expressão corporal e facial, relacionam-se também à formação de sentenças interrogativas, negativas, formulação de dúvida, marca de grau aumentativo ou diminutivo, entre outros. A expressão facial ou corporal dá mais ênfase a sentimentos como amor, tristeza, beleza, raiva etc.

Figura 4: Na Libras os sinais AMOR, TRISTEZA, BELEZA e RAIVA

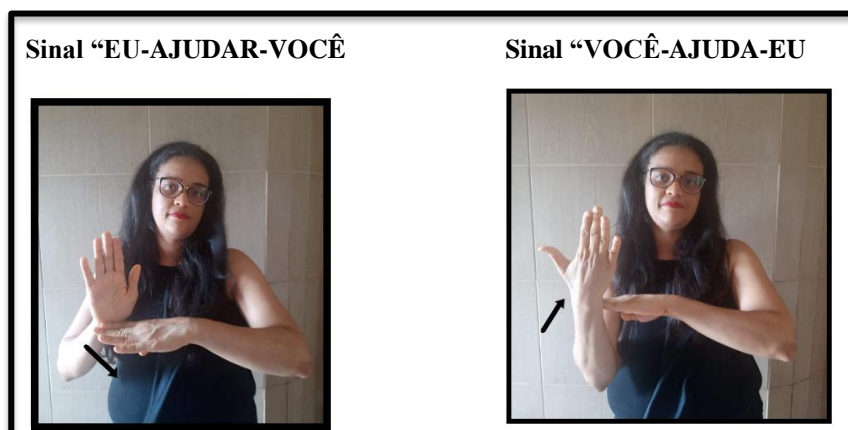


Fonte: Elaborado pela autora.

Audiodescrição: Figura 4: Na Libras os sinais amor, tristeza, beleza e raiva. Figura retangular contendo quatro fotos retangulares. Nas quatro tem mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Expressa os sinais em Libras amor – mão na altura do peito em C com seta na direção de cima para baixo e fecha a mão deixando-a encostada no peito; tristeza – rosto entristecido com o polegar posicionado no queixo; beleza – mãos na altura do peito em formato de legal; raiva – mão direita com a palma virada para o peito com os dedos como se estivessem envolvendo uma bola.

Orientação das palmas das mãos (Or) - é a direção que a palma da mão assume na realização de um sinal, e a inversão da orientação da palma da mão pode representar a ideia de oposição. A palma da mão pode estar voltada para cima, para baixo, para dentro (em direção ao corpo do sinalizador), para fora, para a direita ou para a esquerda. Pode ainda haver combinações dessas posições, resultando em movimentos inclinados. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a orientação da mão pode constituir uma unidade fonológica, pois pode haver mudança de significado quando há modificação na orientação da mão do sinalizador. As autoras exemplificam a mudança no significado de sinais em LIBRAS com o verbo AJUDAR com a orientação da palma da mão virada para frente, representando EU-AJUDAR-VOCÊ²³; no entanto, se a palma da mão estiver virada para o sinalizador, significa VOCÊ-AJUDA-EU.

Figura 5: Na Libras os sinais EU-AJUDAR-VOCÊ e VOCÊ-AJUDA-EU. **Fonte:** Elaborado pela autora



Audiodescrição: Figura 5 - na Libras os sinais **eu-ajudar-você** e **você-ajuda-eu**. Figura retangular contendo duas fotos retangulares. Nas duas tem mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Expressa os sinais eu-ajudar-você – palma da mão esquerda para frente e a mão direita deitada na altura do pulso com uma seta fazendo movimento para baixo; para e você-ajuda-eu – palma da mão esquerda virada para a mulher e a mão direita deitada na altura do pulso, no início da palma da mão, com uma seta fazendo movimento para cima.

Ainda destacamos os empréstimos da LP podem ser utilizados para constituir sinais. Esses empréstimos podem ocorrer por meio da soletração da palavra como: B-A-R 26 “bar”, O-K, “OK”, A-L "azul". Padden e Ramsey (2000) salientam que as crianças surdas aprendem a datilologia duas vezes; inicialmente elas aprendem a soletrar manualmente as palavras como itens lexicalizados, sem instrução formal e sem consciência de que as CM (alfabeto manual), se relacionam às letras alfabéticas das línguas orais. Posteriormente, ao aprender a ler, essas crianças aprendem que a datilologia funciona para representar as palavras escritas das línguas orais.

Pode-se afirmar que os achados de Stokoe (1960), somados aos de Battison (1978) e Klima e Bellugi (1979), contribuíram definitivamente para confirmar o estatuto de língua natural da LS. A partir dessas descobertas, tornou-se cada vez evidente que as LSs não eram sistemas incompletos de comunicação baseados na língua oral e realizados por meio de mímicas ou pantomimas.

Vale ressaltar, que não existe uma correspondência linear entre sinais e fala. Por vezes, um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa. Um exemplo claro utilizado o sinal bonito, podendo ser usado para expressar lindo ou belo. Já no sinal para a palavra maravilhoso, devemos unir os sinais de muito+belo, associados à expressão facial, para ser compreendido o significado do sinal proposto.

Nesse contexto, é fundamental diferenciar bem esses conceitos entre língua e linguagem, pois nos ajudam a identificar de maneira correta a Libras como uma língua e não como uma linguagem. Nessa linha de concepção o surdo tem direito de ter acesso ao instrumento linguístico característico da comunidade a qual pertence. Ressaltamos nesse estudo que o reconhecimento da Língua de Sinais, como primeira língua das comunidades surdas brasileiras, é muito importante para o desenvolvimento intelectual dos estudantes surdos da EJA.

A essa altura da argumentação, percebe-se que as Línguas de Sinais são naturais e compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. Por exemplo, a produtividade ilimitada, no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens. O estudo do ensino de

línguas é importante para a sociedade, porque a língua é o principal instrumento de comunicação entre os seres humanos, deve ser valorizada e aprendida para que possa permitir a expressão de ações e atitudes (TIMBANE, 2016).

O nível de importância da aquisição da Língua de Sinais para os surdos vai além da necessidade de comunicação com seus pares e familiares. Diferentemente das crianças ouvintes, que chegam à escola falando português, as crianças surdas muitas vezes não têm o domínio adequado da sua língua; assim, a preocupação da escola deve ser de criar um ambiente em que essas crianças possam aprender primeiramente a Língua de Sinais para depois aprender o português (DELGADO; CAVALCANTE, 2011).

No caso das crianças que começam sua vida com o conhecimento da Língua de Sinais, seja por terem pais surdos ou porque seus pais os expuseram ao contato com a Libras, independentemente deles, a escola deve proporcionar condições para a prática e o exercício da Libras (QUADROS, 2003). Os estudantes surdos da EJA, em sua grande maioria, não tiveram a vivência com a língua de sinais na idade apropriada. Com isso, pode se afirmar que tanto o surdo, como o ouvinte, precisam se relacionar com o meio e com outros indivíduos e, para isso, precisam se apropriar de uma língua.

Diante dessa realidade, a escola possui um papel importante na educação dos surdos, pois ela será, na maioria das vezes, o primeiro contato do surdo com a língua de sinais, e, também, exerce um papel de mediadora.

Nesse contexto, Dias (2004) destaca que a educação bilíngue é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar condições necessárias à aprendizagem do surdo, pois “[...] têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social” (DIAS, 2004, p. 37). Essa proposta implica:

[...] criar as condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais, propiciando o intercâmbio entre os surdos, incluir o professor surdo na equipe de profissionais da escola e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais entre outras condições (PEDROSO, 2006, p. 24).

De acordo com a realidade aqui descrita o aluno surdo se vê excluído do processo de construção do conhecimento e, sem a possibilidade de se constituir em sujeito partícipe do processo de ensino-aprendizagem nas escolas em que frequentam, acabando por desistir do ensino regular e procurando a modalidade de EJA. Entendemos que é necessário agregar os

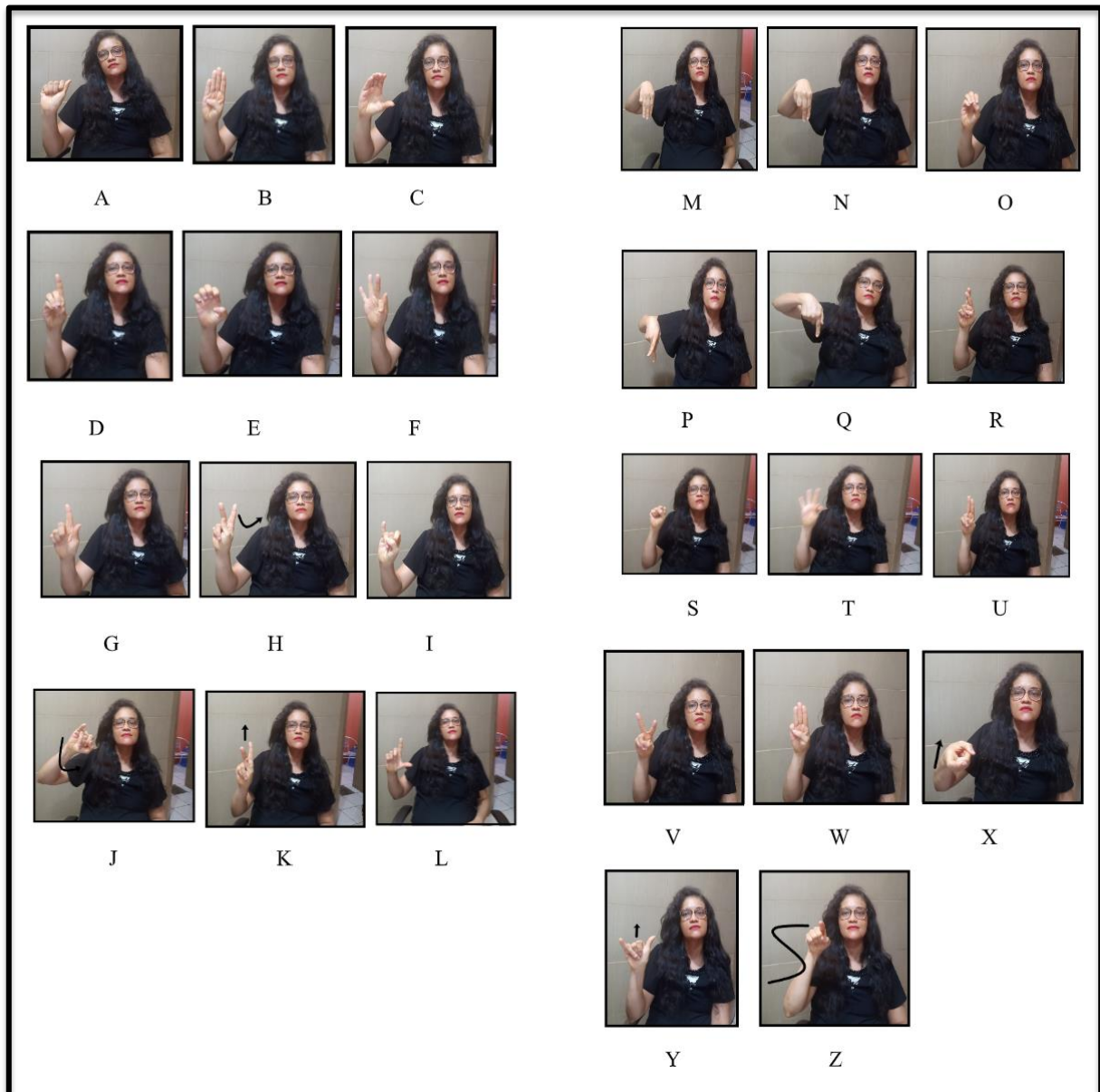
saberes da prática pedagógica, adequando com as especificidades dos alunos surdos (QUADROS, 1997).

As dificuldades apresentadas pelos profissionais, com relação ao estudante surdo nessa classe de EJA, podem ser resultado da falta de formação inicial e continuada que contemple a educação de surdos e de proficiência na Libras. Existe assim, a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam nas escolas comuns de educação básica, em que estudam alunos surdos. A legislação já propõe ações para garantir a qualificação dos professores e a difusão da Libras e o ensino da Língua Portuguesa para que as pessoas surdas tenham acesso à educação.

Nesse contexto, ainda pontuamos como fundante destacar o alfabeto manual. Os sinais do alfabeto manual foram revistos fazendo uso e manuseio dele, tanto aos profissionais da EJA, quanto pelo estudante da EJA. Numa perspectiva histórica, mencionamos que o alfabeto manual de Libras teve origem no império, sendo criado pelo abade Charles-Michel de L'Épée, no século XVI. Ele foi o fundador da primeira escola para deficientes auditivos em Paris, e o precursor no uso da língua de sinais. Este método de linguagem utilizando sinais foi desenvolvido e aperfeiçoado pelos abades Sicard e Clerc, surdos, que começaram a ensinar a língua de sinais por meio gramatical. Vale mencionar que o alfabeto manual consiste na soletração de letras e numerais com as mãos.

Para fazer uso dele, é necessário soletrar pausadamente, formando as palavras com nitidez. Ele é usado apenas para soletrar nomes de pessoas, de lugares, de rótulos, endereços, e para vocábulos inexistentes na língua de sinais. Pode ser usado também para descrever algo a que se tem dúvida, sendo o primeiro contato com sinais que o surdo tem para sua alfabetização. Porém, depois é pouco utilizado, pois fica complicado para o surdo descrever alguma coisa utilizando só as letras. Com fotos da minha mão fiz a sequência do alfabeto manual, relacionando a letra no português e o desenho correspondente a ela.

Figura 6 - Alfabeto Manual produzido pela autora disponibilizado ao estudante por meio virtual.



Audiodescrição: Figura 6 - Alfabeto manual disponibilizado pela autora ao estudante em formato visual. Figura retangular contendo vinte e seis fotos retangulares. Nas vinte e seis tem mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Expressa os sinais do alfabeto manual. Letra A dedos fechados palma para frente mão parada, letra B dedos fechados em forma do número 4 palma para frente, Letra C dedos em concha palma levemente virada para esquerda, Letra D dedos unidos pelas pontas no formato de círculo e dedo indicador esticado, Letra E dedos curvados palma para frente sem movimento, Letra F mão com os dedos mínimo, médio e anular esticados e dedo polegar encostado no dedo indicador. Letra G dedo polegar e indicador esticado os outros dedos fechados palma para frente, Letra H dedo indicador e médio esticados com o dedo polegar encostado no médio e gira a mão levemente, Letra I dedo mínimo esticado palma para frente sem movimento, Letra J dedo mínimo esticado palma para frente e faz o movimento como estivesse escrevendo o J, Letra K como estivesse fazendo a letra H fazendo um movimento para cima, letra L dedo indicador e polegar esticado e os outros dedos fechados palma para frente, Letra M dedos indicador, médio e anular com as pontas para baixo e palma para dentro, Letra N dedo indicador e médio esticado para baixo e os outros dedos fechados palma para dentro, Letra O dedos fechados palma para frente, Letra P dedos indicador, médio e polegar esticado com as pontas para baixo como se fosse o H para baixo sem movimento, Letra Q dedo indicador e polegar pontas para baixo como se fosse o G virado para baixo, Letra R mão com a palma para frente dedos indicador e médio cruzados, Letra S mão fechada palma para frente sem movimento, Letra T mão em F ao

contrário sendo que dedo polegar fica por dentro do indicador, Letra U mão para frente dedo indicador e médio encostados os outros dedos fechados, Letra V dedos indicador e médio abertos os outros dedos fechados palma para frente. Letra W dedos indicador, médio e anular juntos e os outros dedos fechados, Letra X dedo indicador curvado e palma para baixo esticando a mão para trás, Letra Y mão com o polegar e o dedo mínimo esticado os outros dedos fechados fazem um pequeno movimento como se fosse uma quedinha, Letra Z dedo indicador esticado fazendo um movimento da letra z na frente do corpo.

A utilização de imagens, indica a preocupação da pesquisadora em promover condições de acessibilidade ao estudante surdo, durante o período de pandemia atendendo de forma adequada suas especificidades no envio de vídeos e gravações de sua autoria, nessa perspectiva, a pesquisadora revela as informações visuais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e interação social.

O cenário ora apresentado constitui, um ponto de partida para nos projetarmos, como pesquisador, embora incipiente o número de trabalhos acadêmicos que tenham como foco a formação de profissionais da EJA, para inclusão do surdo. Entretanto, não podemos desconsiderar o grande desafio que tem sido para a unidade de ensino garantir o acesso a permanência e a qualidade do ensino voltado ao aluno surdo. Compreende-se como elementar o reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua da comunidade surda, a partir desse pressuposto, consideramos no próximo tópico como a Pedagogia Surda pode se efetivar na EJA.

3.2.1 Sinalizando os sentidos: uma pedagogia surda na EJA

Ao se iniciar essa discussão, é importante apresentar o conceito de Pedagogia Surda, conhecida como pedagogia visual, que compreende em criar uma (nova) forma de ensinar a pessoa surda, que, em sua particularidade, aprende através de metodologias visuais juntamente com a utilização da língua de sinais. Perlin (2004, p. 81), afirma que “[...] não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos”.

A proposição dessa discussão reforça a necessidade da unidade de ensino se modificar para o efetivo trabalho com surdos. Uma das possibilidades dessa modificação é através do uso de diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento.

A utilização de recursos visuais, em especial, as imagens, é destacada como ferramenta pedagógica positiva na educação dos surdos. Todavia, referindo-se aos profissionais investigados na presente pesquisa, todos argumentam a favor da essencialidade das estratégias privilegiadoras da imagem.

Nas descrições dos dados percebemos o quanto a formação exerce um papel fundamental no processo de inclusão de surdos para os profissionais da EJA, nas interlocuções algumas sugestões foram encaminhadas para o processo de ensino numa perspectiva inclusiva, reconhecendo o estudante surdo como sujeito de sua própria história e o educador como o instrumento desse processo.

Os surdos captam as informações a partir da visão, daí justifica-se a importância de uma educação privilegiadora dos recursos imagéticos. Nessa linha segundo Campelo (2007) e Lebedeff (2010), ainda há carência de práticas educativas que oportunizem a leitura e compreensão do mundo a partir da visão.

Sendo assim, o desenvolvimento da pedagogia surda deve buscar desenvolver a subjetividade e a identidade dos estudantes, levando em consideração seus aspectos históricos, seu espaço e suas representações, com o intuito de contribuir para a construção e a solidificação da identidade surda, com afirmação de sua cultura na língua de sinais.

Vale destacar que a utilização de materiais visuais diversificados como jornais, revistas, noticiários, filmes, computador, televisão, auxiliam no processo de aprendizagem dos surdos. Para tanto, existem vários recursos de comunicação que podem ser utilizados na pedagogia surda.

Os recursos visuais não se restringem a criança surda, serve também para o jovem e o adulto surdo na EJA, principalmente aquele aluno surdo que não tem o conhecimento e nem da Língua Brasileira de Sinais ou a língua portuguesa, e que é uma realidade vivenciada pelo estudante surdo da pesquisa.

O professor poderá utilizar inúmeras ferramentas nessa direção, trazendo para a sala de aula vídeos produzidos pela comunidade surda e que são facilmente encontráveis na internet. Neste sentido, é factual a importância de vídeos, caracterizados como recursos visuais, por meio da postagem de fotos e imagens, associados a recursos linguísticos da língua de sinais ou do português, como vídeos em língua de sinais, vídeos legendados em português ou ainda vídeos com janela de Libras ou janela de tradução em Libras que apresentam o recurso linguístico do português.

A unidade de ensino tem desenvolvido ações visando à garantia de direitos do estudante surdo, e concernente às estratégias pedagógicas, evidenciaram-se que os profissionais da EJA em sua maioria, utilizam estratégias que gradativamente tem atendido as especificidades desse estudante.

Nesse ponto, a sugestão é que se pense uma pedagogia surda, não só como forma adequada para suprir as lacunas que há anos vêm se perpetuando na educação de surdos, mas

para oferecer e garantir uma aprendizagem pautada tanto na diferença linguística da pessoa surda, como na sua questão cognitiva que é visual.

Mediante esses aspectos, torna-se necessário perceber que, dentre as singularidades apresentadas pelas pessoas surdas, encontramos a língua de sinais. Por ser uma língua visoespacial, precisa ter propostas educativas estabelecidas na forma de apresentação desta língua em que sejam respeitadas e aplicadas no cenário educativo do surdo na EJA.

Campelo (2007) define a importância do recurso visual em sala de aula. Nas palavras da autora “[...] a pedagogia visual direciona práticas docentes para uso das imagens que visem às experiências adaptadas a quem não dispõe da audição”. Isso significa que “[...] a pedagogia visual possui uma forma estratégica de transmitir a representação de objetos, de imagem e de língua, cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual” (CAMPELLO, 2007, p. 113).

Diante do exposto, e ainda reconhecendo-se que há avanços a serem conquistados, é importante ressaltar a presença da professora bilíngue que faz mediação com o estudante surdo, favorecendo uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade e da objetividade com as experiências visuais (PERLIN, 2000). A importância dessa discussão é necessária, pois, ampliada a compreensão de como os profissionais da educação na EJA incluem o surdo. Consideramos que esses profissionais da educação adotam modos de atuação distintos na sua prática docente, tentando de alguma maneira, tornar o estudante mais participativo das aulas. Porém, os profissionais divergem em algumas questões, mas parecem buscar por um mesmo objetivo: aulas produtivas.

Diante dessa realidade, pode-se perceber a importância da utilização de recursos didáticos variados. E o jogo como instrumento de grande potencial de aprendizagem da língua. Destacamos a seguir a habilidade compreensiva dos profissionais da EJA no processo inclusivo e do que pode ser o lúdico no desenvolvimento do surdo, não usuário da Libras.

3.3.2 Jogos didáticos pedagógicos para o ensino de estudantes surdos: Uma contribuição significativa na EJA

Nessa sessão tivemos a oportunidade de nos aproximar das discussões em torno do universo surdo e conhecer as possibilidades de trabalho nessa perspectiva. No tocante ao aspecto educacional, a surdez não pode servir de impedimento para a aprendizagem desse estudante. Faz-se necessária uma outra reflexão no que diz respeito trabalhar os conteúdos por

meio de jogos, uma vez que, o ensino através do lúdico cria um ambiente atraente, servindo de estímulo.

Esperamos que ao trabalhar com o jogo, a escrita em Língua Portuguesa possa ser abordada de forma prazerosa, uma vez que o estudante surdo possa perceber o processo de interação entre as duas línguas havendo o respeito a cultura e identidade construídas através da Língua de Sinais. Embora no relato dos professores de Artes Visuais e de Língua Portuguesa vê-se uma preocupação em trabalhar com jogos didáticos, porém destacam que a pandemia dificultou que outros procedimentos pedagógicos fossem concretizados.

É preciso que a vivência de uso da língua de sinais seja propiciada ao estudante surdo na unidade de ensino. A Libras é um fator de importante conquista para os surdos, pois contempla o espaço visual. Diante disso, torna-se importante levantar discussões em torno das ações didáticas e pedagógicas da EJA. Para o estudante surdo buscamos nessa pesquisa, apenas um fragmento de um universo de possibilidades na criação de estratégias pedagógicas que poderiam ser planejadas, mantendo-se o intuito de promover espaços inclusivos.

Os profissionais da EJA poderão adequar essas atividades ao nível de ensino do sujeito surdo, trabalhando desde o ensino do alfabeto, dos numerais e das cores, avançando para o ensino de verbos, substantivos, advérbios, meses do ano, dias da semana, membros da família etc.; utilizando a língua de sinais para todas as disciplinas e adequando conteúdos de modo a facilitar a compreensão do estudante surdo.

Durante as aulas de língua portuguesa e artes visuais, tivemos poucas oportunidades de nos aproximar das discussões em torno dos jogos didáticos e pedagógicos, embora os professores percebam a importância de conhecer as possibilidades de trabalho nessa perspectiva.

Esperamos que ao trabalhar com o jogo a escrita em Língua portuguesa possa ser abordada de forma prazerosa, daí a importância da interação entre as duas línguas, havendo o respeito a cultura e identidade construída através da língua de sinais. Como escreve (MOURA, 2003, p. 79-80):

[...] O jogo promove o desenvolvimento, porque esta impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para aprender os conhecimentos futuros.

No contexto atual, existem alguns esforços tecnológicos para o exercício da inclusão linguística do surdo, a criação de aplicativos e outras ferramentas, por exemplo, que

possibilitam a acessibilidade em Libras para pessoas surdas. Entre esses recursos digitais temos: *ProDeaf*, *Hand Talk*, Projeto Giulia, *Librazuka*, *Librário*, dentre outros.

O uso dos recursos tecnológicos como ferramenta de ensino e aprendizado nas escolas inclusivas deve ser pensado como recurso pedagógico, com o objetivo de inovar e possibilitar maior acesso ao conhecimento do mundo letrado. Do mesmo modo, as tecnologias permitem que o estudante surdo saiba compreender as linguagens escritas e novas formas de interpretação e compreensão. Além de que, o uso da tecnologia digital compreende todas as áreas do conhecimento.

Assim, admitimos que, para além do acesso a redes sociais e uso de aplicativos, os surdos, por meio de dispositivos móveis interconectados à internet, produzem e compartilham informações. Nesse sentido, encontram na internet um espaço profícuo de oportunidade de inclusão. O desafio que a unidade de ensino enfrenta hoje é o de incorporar as tecnologias digitais em suas práticas e conseguir que o estudante surdo consiga adquirir conhecimentos suficientes e em igualdade com outros alunos ouvintes.

Entendo, então, que o momento é propício para experienciar a participação de estudantes surdos em ambientes digitais, em diferentes práticas letradas, fazendo uso de diferentes linguagens e que, atualmente, permite outras formas de comunicação, não apenas pela escrita, mas pela sua interação com a imagem, o vídeo, a cor, o som, entre outras semioses, construindo novos significados.

O professor poderá utilizar inúmeras ferramentas nessa direção, trazer para a sala de aula vídeos produzidos pela comunidade surda, facilmente encontráveis na internet, no site *YouTube*, nessa direção, apresenta-se a importância de vídeos caracterizados como recursos visuais, por meio da postagem de fotos e imagens, associados a recursos linguísticos da língua de sinais ou do português, como vídeos em língua de sinais, vídeos legendados em português ou ainda vídeos com janela de libras ou janela de tradução em libras que apresentam o recurso linguístico do português.

Neste sentido, a prática em sala de aula na unidade de ensino carece de ferramentas pedagógicas, disponíveis para o corpo docente, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem tanto para os estudantes surdos, como para os ouvintes. O uso dos recursos tecnológicos como ferramenta de ensino e aprendizado nas escolas inclusivas deve ser pensado como recurso pedagógico, com o objetivo de inovar e possibilitar maior acesso ao conhecimento do mundo letrado.

Ainda cabe considerar que a intenção da introdução das tecnologias na Educação de Jovens e adultos é promover a alfabetização digital, para emancipar sujeitos em sua vida cotidiana, de acordo com Niskier (1993 apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012, p. 39),

A tecnologia educacional, sabiamente não se reduz à utilização dos meios. Ela precisa necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento.

Percebe-se, então, a importância de estimular, a ludicidade e o aporte digital de acordo com Perlin e Strobel (2008), abrindo caminhos formativos que construam elos significativos para a aprendizagem tanto dos ouvintes como dos surdos. Daí também decorre a necessidade de acompanhar os desafios educacionais da educação de surdos, acresça-se ao debate a Língua portuguesa como L2 para surdos.

3.3 A Língua Portuguesa como L2 para Surdos na EJA

É importante destacar que no ensino de Língua Portuguesa para surdos, a identificação da palavra pelo surdo não acontece pela pronúncia nem pelo som, e sim, pela memória visual do estudante, assim, precisamos refletir que não existe uma fórmula pronta para o ensino de Língua portuguesa como L2 para surdos. Existem recomendações de experiências que deram certo com estudantes surdos em espaços educacionais.

Assim, buscando a proximidade com o currículo da Cidade de São Paulo, no ensino da Libras, na parte diversificada no Referencial Curricular Franciscano, e que mostra sua relevância para a unidade de ensino, na medida em que produz informações sobre a política de inclusão escolar de alunos surdos. Acompanhando as transformações educacionais, linguísticas e culturais da comunidade surda, verifica-se que, legalmente, o ensino da Libras está garantido no município, oportunizando aos surdos e ouvintes o aprendizado da língua, dando condições aos seus munícipes se tornarem bilíngues, despertando e oportunizando o desejo de se tornarem profissionais na área da Libras ou mesmo para que possam se comunicar com a comunidade surda.

A partir dessa conquista, o ensino da língua portuguesa apresenta uma discussão importante, considerando que para a criança surda, o jovem e o adulto surdo na EJA, o percurso de análise e tomada de consciência das propriedades linguísticas da primeira língua do estudante surdo, deve ser percorrido na língua brasileira de sinais.

Vivendo em uma sociedade em que a Língua Portuguesa é a língua majoritária, a comunidade surda precisa fazer uso de forma escrita dessa língua e, frente a essa problemática, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que o estudante surdo tenha acesso ao conhecimento por meio de estratégias diferenciadas.

Sabe-se que a construção da competência linguística da pessoa surda é baseada na modalidade visuo-espacial. A língua de sinais, processada com essa base, desenvolve-se com características fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas próprias e que não possuem correspondência com a língua portuguesa. Desse modo, a assimilação de características gramaticais da língua oral deve ocorrer com conhecimento metalinguístico.

Assim, a atividade metalinguística, entende-se como a própria linguagem sendo tomada como objeto. Nesse sentido, é a possibilidade de, deliberadamente, tomar-se a linguagem e pensá-la e analisá-la de forma a utilizá-la para seu próprio benefício. Vale ressaltar, que na atividade metalinguística, realiza-se uma análise da linguagem a partir de conceitos e classificações ligados à formação cultural dos sujeitos, ou seja, relaciona-se muitas vezes ao conhecimento, a informação da língua e aos recursos obtidos com o seu domínio que pode dar-se a conhecer ou não, através dos recursos linguísticos utilizados.

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumentos de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar, que a Área do conhecimento - Língua Portuguesa na EJA, abrange o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita, sendo o ambiente escolar, local pelo qual situações comunicativas diversas são proporcionadas aos sujeitos da aprendizagem, com intuito de ampliação de seus recursos linguísticos para que possam ser usados em diferentes situações formais e informais de comunicação, voltada a vivência de situações expressivas de linguagem que atendem as expectativas e necessidades concretas de aprendizagem dos alunos. O grande desafio da língua portuguesa é ensinar sem desprestigiar a linguagem dos alunos e sem negar-lhe a sua cultura, ajudando-os a adquirir assim um instrumento fundamental de lutas em favor da Justiça Social.

É importante ressaltar o desafio frente a aprendizagem da Língua Portuguesa por ser uma questão escolar importante, haja vista, que o estudante surdo não domina os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita, não se trata apenas de uma dificuldade pautada somente na deficiência em si, mas, também, na precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendiz. Saber que o estudante surdo na EJA

é sujeito do conhecimento e deve estar em constante atividade dentre elas diversas atividades, como leitura e compreensão de textos, produção da escrita, interpretação de imagem e atividades para o enriquecimento de vocabulários e autoconhecimento relacionados a imagens e sinais, a fim de contemplar a especificidade linguística dos surdos ao aprendizado da L2. Buscando estratégias diferenciadas de aprendizagem como a criação e construção de jogos pedagógicos, mediado na organização do pensamento, memória e da capacidade de interpretação, garantindo assim, a oportunidade da escrita com toda a sua estrutura linguística.

Dessa maneira, oferecer ao surdo um ensino reflexivo, de forma que possa, desde cedo, refletir sobre o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, sem, no entanto, perder a base do ensino normativo, proporcionando-lhe expansão do poder de argumentação e raciocínio crítico, levando-o a estar mais próximo de situações reais de aprendizagem.

A importância do domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa é percebida na interação da comunidade surda com a sociedade ouvinte e com a cultura escrita. Uma atenção especial deve ser dada aos professores de Libras e Intérpretes nas unidades de ensino, embora não sejam os sujeitos dessa pesquisa, vale ressaltar que atuam em algumas escolas da rede municipal com estudantes surdos e ouvintes. Algumas atribuições referentes ao trabalho desses profissionais contemplam um cronograma de atividades, estratégias pedagógicas, identificação da comunidade surda e criação de recursos para o ensino de Libras.

A Libras é a Língua de instrução utilizada em todo desenvolvimento do processo educativo (BRASIL, 2005, p. 5) de ensino de Língua Portuguesa como L2. Entendemos que, para atuar diante do desafio da inclusão escolar, a formação desses profissionais deve atender as especificidades, aos conhecimentos necessários para essa atuação. A unidade de ensino adequando-se a essa proposição, viabiliza uma formação, numa perspectiva bilíngue para o jovem e o adulto surdo. Vale ressaltar que não existe uma fórmula pronta para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Existem recomendações de experiências que deram certo com estudantes surdos em espaços educacionais.

Nesse sentido, Damázio (2007) apresenta sugestões metodológicas pertinentes para o ensino de Língua Portuguesa para surdos:

- a) Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- b) Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.
- c) Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes (DAMÁZIO, 2007, p. 38-39).

A partir disso, é importante estabelecer uma base linguística e cognitiva consistente para impulsionar o aprendizado dos conteúdos escolares e o aprendizado de uma segunda língua. O princípio primordial é a aquisição o quanto antes da Língua Brasileira de Sinais. Uma vez aprendida a língua de sinais, os processos de pensamento e as demais habilidades cognitivas da pessoa surda, são fundamentados em uma língua objetiva espacial. A consciência fonológica, a memória, toda a organização básica para o processamento de uma língua natural que foram considerados no estudo, se fundamentam em uma experiência de vida, em um paradigma sensorial baseado na modalidade viso-espacial e, por isso, destaca-se a importância da Língua de Sinais e da estimulação das bases visuais para o desenvolvimento desta língua e de outras que esta pessoa queira aprender.

No que tange a aprendizagem da língua escrita, há um consenso a respeito da possibilidade de o surdo aprender diretamente a língua escrita como L2, sem necessariamente utilizar a língua falada, assim, pode-se dizer que para o estudante surdo na EJA a escrita vai se iniciar através da vivência desse sujeito com outras partes, assim como a social. Esses usos sociais da leitura e da escrita construídos pelos surdos diante das demandas cotidianas, precisam ser contemplados nas práticas de ensino de L2 para surdos.

Diante dessa realidade, o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser organizado em torno de dois eixos: uso da língua e reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998, p. 34-35), desta forma, um ensino centrado no uso da língua e no aprendiz pode incorporar: a leitura e produção de gêneros textuais variados, conforme as demandas dos alunos; o uso de tecnologias da informação e comunicação, que permitem a interação autêntica e quase imediata com outras pessoas; o uso da língua escrita como apoio nas interações com falantes de português, como forma de contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias à realização de atividades rotineiras mais simples, como ir ao trabalho e cumprir as demandas do chefe.

Portanto, a língua de sinais assume o papel importantíssimo de mediar a relação do aprendiz surdo com a língua escrita, conforme argumenta Ferreira-Brito (1993) a “[...] fala será perfeitamente substituível por uma língua de sinais que desempenhará no surdo todas as funções cognitivas necessárias à alfabetização” (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 74).

Diante desse fato o que se pode perceber é que os conflitos com a língua e comunicação do surdo originam-se de estratégias ineficazes pautadas na língua portuguesa, visto que, o surdo, sendo isento de audição, apresenta dificuldade ao desenvolver a linguagem, diminuindo seu conhecimento de mundo e as possibilidades de expressão e decodificação.

Diante do desafio de trabalhar em prol de uma educação inclusiva com estudantes surdos é evidente a necessidade dos profissionais da EJA ter uma formação inicial e continuada, no que diz respeito a sua atuação nestes espaços. Assim, precisamos refletir sobre nossa prática, analisar os avanços e repensar sobre como o estudante surdo está aprendendo. Nesse sentido, a inclusão do surdo na EJA mostra-se, atualmente, como uma possibilidade a ser construída, diariamente, como veremos na próxima seção.

3.4 Profissionais da EJA: Sinalizando Sonhos de uma Educação de Surdos

Diante da discussão que realizamos até aqui, vale ressaltar que nosso posicionamento a respeito do melhor lugar para os estudantes surdos, é a escola comum. Consideramos fundante a inclusão do surdo na EJA, aceitando esse sujeito em sua diferença e especificidade linguística e cultural, isso implica não somente aceitar a língua de sinais usada pelos surdos no processo de escolarização, mas produzir uma participação efetiva desses sujeitos em sala de aula.

Convém ressaltar, que a escola em questão tem em seu quadro de profissionais o professor de Libras, que atua em sala de aula juntamente com o professor regente, e, nessa perspectiva inclusiva, busca-se garantir uma organização didática pedagógica que propicie a aquisição das línguas em questão.

Parece-nos consensual a compreensão de que a educação de Jovens e Adultos, já requer do educador conhecimentos específicos neste campo e no tocante a conteúdo, metodologia e avaliação. A educação de surdos no âmbito da EJA, assume uma complexidade ainda maior, pois, é importante destacar nessa questão, que os profissionais da EJA se inserem como os sujeitos que enfrentam inúmeras dificuldades, tanto do ponto de vista teórico como da prática.

A partir dos tópicos apresentados neste capítulo, procurou-se situar o leitor na problemática que envolve a inclusão do surdo na EJA, sendo importante mencionar que no contexto brasileiro, essa inclusão está diretamente relacionada a questão dos direitos humanos e do reconhecimento e da valorização da diferença, como pressuposto para a igualdade de todos. E, muito mais que uma necessidade histórica, a inclusão de estudantes surdos na EJA mostra-se, atualmente, como uma possibilidade a ser construída, diariamente, com o esforço de cada um de nós, profissionais, envolvidos nesse processo.

Dessa forma, entendemos que a unidade de ensino, assim como os profissionais que nela atuam, necessitam criar um outro olhar para os sujeitos surdos consolidando práticas pedagógicas mais adequadas em contextos reais. Dizemos isso por acreditar que, ao pensarmos como os profissionais da EJA inclui o estudante surdo na unidade de ensino, somos provocados

a voltar nosso olhar para esse sujeito que ressignifica os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, transmitido pela escola.

Tomamos a obra de Skliar (1997,1998, 2006) para quem a diferença promove ações que orientam as práticas de inclusão, esperamos que as questões levantadas por esse autor dentre outros renomados na educação de surdos, provoque novos modos de pensar, agir e coordenar as práticas educativas na escola.

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão. Durante a construção da educação inclusiva, o Decreto nº 5.626/2005, que veio regulamentar a Lei da Libras (nº 10.436/2002), visando ao acesso a escola aos estudantes surdos, bem como ao reconhecimento da Libras como disciplina curricular e sobre a formação e certificação aos professores, instrutores e intérpretes de Libras.

Desse modo, percebemos nesse trabalho, que embora a Libras tenha sido uma conquista valiosa à comunidade surda, é necessário maiores investimentos na formação de profissionais da EJA, para que os mesmos adquiram domínio nesta língua. Nessa linha abordar a importância da formação de profissionais da EJA, torna-se nesse sentido, significativo o ensino da Libras e cultura surda como ícones centrais para o alcance dos objetivos linguísticos, escolares, sociais da comunidade surda brasileira. Desse modo, para Ferrão e Lobato (2016, p. 35):

[...] as escolas precisam se organizar para ter um ambiente com um contexto linguístico adequado para os Surdos, buscando um êxito na sua educação, para isso as escolas devem perceber que a língua de sinais, sendo a língua oficial da comunidade surda, seja uma garantia de direito do Surdo usar sua língua natural.

Em meio a essa complexidade de como os profissionais da EJA incluem o estudante surdo, parece-nos consensual o entendimento que o reconhecimento de que a Libras é determinante no desenvolvimento intelectual dos surdos, nesse sentido, expor o aprendizado dessa língua aos profissionais torna-se imprescindível, pois melhorando a prática, reconhecem-se as dificuldades confrontadas e as condições facilitadoras da mudança no contexto educacional (ROSSI, 2010; LEMOS; CHAVES, 2012).

Desse modo, percebemos nesse trabalho, que embora a Libras tenha sido uma conquista valiosa à comunidade surda, na EJA é necessário grande investimento na formação de profissionais da educação básica, para o domínio da Libras.

É por isso que, neste trabalho, trazemos os discursos de profissionais da EJA que já atuam junto a discentes Surdos e que vêm fazendo de sua prática um espaço não só de ensino,

mas, também, de aprendizagem, permitindo-nos traçar, a partir de sua experiência narrada/descrita, possíveis orientações que venham a dar suporte à nossa atuação com o estudante surdo. Dessa forma, faz-se necessário apresentar, no próximo capítulo, conceitos relacionados ao trabalho, ao exercício desses profissionais da educação, à linguagem e ao discurso, que nortearam nossa leitura e permitiram a elaboração da presente dissertação.

A seguir apresentamos o referencial metodológico, por acreditar que o mesmo consiste em um corpo articulado de conhecimentos e que nos imprime uma forma de analisar o que se pretende neste estudo.

4 SINALIZANDO NA EJA: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo nos debruçamos em apresentar o caminho metodológico percorrido na busca de realizarmos esta investigação. A princípio, apresentando a escolha pela Abordagem Qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e em seguida o Estudo de Caso (YIN, 2001, 2015) e suas contribuições nas pesquisas no campo da educação, descrevendo as etapas percorridas e a dinâmica vivenciada a partir do método escolhido. Caracterizamos o cenário da pesquisa, bem como os sujeitos participantes.

Os dispositivos também são descritos seguidos pela análise interpretativa que será usada para a compreensão de analisar como os profissionais da educação na Escola Vera Maria Ferreira de Santana, no município de São Francisco do Conde-BA, inclui o estudante surdo na Educação de Jovens e Adultos. Diante do estudo traçado, construímos práticas que puderam nos oferecer respostas e direcionamentos para respondermos e compreendermos o que propomos.

Após a apresentação dos sujeitos, prosseguimos com as etapas que correspondem ao processo de observação inicial, questionários, entrevista virtual até a análise dos resultados e considerações finais. As características do local e o seu contexto de pesquisa estão aqui descritos.

4.1 Início da Caminhada

a) Abordagem Qualitativa

Adentrando na Educação de surdos como campo de estudo, observamos que o conhecimento produzido a partir de pesquisas nesta área, dispõe de uma literatura escassa, e isto tem exigido dos pesquisadores olhar e escutar os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, acredito que a escolha do tipo de pesquisa deve estar em consonância não apenas com o objeto, mas, também, com o próprio pesquisador, com sua experiência e vivências, com o que acredita e, ainda, com a forma como vê o mundo e os fenômenos nele existentes.

Por isso, busco na pesquisa qualitativa a possibilidade de aproximar-me do objeto e do sujeito, não apenas como pesquisadora, mas, e principalmente, como professora de Libras que também sou. Para tanto, apoiamo-nos na abordagem qualitativa para realização dessa pesquisa,

o que permitiu desenvolver a investigação de modo a assegurar essas demandas e outras correlacionadas.

A pesquisa qualitativa considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido apenas em números. Segundo Ludke e André (1986, p. 5), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção”.

A referida abordagem objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda a ação dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os, segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito, mas com elementos fundamentais em um processo de investigação e interação que entrelaça o objeto de pesquisa com o pesquisador, os registros e informações coletadas com a interpretação, além da análise do autor.

Minha escolha pela abordagem qualitativa foi por entender que no campo educacional faz-se necessário analisar não apenas as informações quantitativas, mas o aprofundamento da significação dessas, e as implicações histórico-sociais que afetam o objeto de pesquisa. Para Minayo (2010, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Enfatiza também a profundidade das relações, dos fenômenos e processos que não se reduz a apenas elementos numéricos.

Vale ressaltar, que a abordagem qualitativa possibilita, portanto, ao pesquisador, interpretar a fala dos partícipes, pois, segundo Haguette (1992, p. 63), “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a abordagem qualitativa engloba a obtenção de informações descritivas, a partir da observação direta do pesquisador com a situação estudada. Assim, a ênfase maior é dispensada para retratar a perspectiva dos participantes.

Lüdke e André (2005) apresentam características do estudo qualitativo de acordo com Bogdan e Biklen, que afirmam que, neste tipo de pesquisa, o importante é o contato direto do pesquisador com a fonte dos dados. Dessa forma, se deposita no pesquisador, um papel fundamental frente ao contexto em que os dados são gerados, evitando por sua vez, a manipulação desses dados, mas coletando os mesmos com base em seus conhecimentos a respeito do seu objeto de estudo, o que o possibilita obtê-los no local em que ocorrem.

Com base nos pressupostos acima, pesquisar qualitativamente exige uma postura criteriosa, do pesquisador, contudo, é uma experiência gratificante, vivenciada em um contexto,

mesmo pandêmico, mas com sujeitos que, de uma forma ou outra, estão envolvidos com a temática. Por isso, no caso dessa investigação, não poderia ser diferente, pois o tema que me inquieta desde há muito, não permitia outra forma de aproximação a não ser pelo olhar qualitativo e que agora me satisfaço em exprimir o que foi vivenciado desde o início. Nesse sentido, o tipo de pesquisa selecionada para essa abordagem e que contribui para o alcance dos objetivos propostos, é o Estudo de Caso. Para melhor entendimento desse tipo de pesquisa, o próximo passo é defini-la.

b) Estudo de Caso

O Estudo de Caso é um método de pesquisa que tem como finalidade, não somente realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, mas compreender como determinadas realidades se manifestam, bem como identificar os condicionantes que as geram.

O Estudo de Caso é pertinente para essa pesquisa, pois se trata de um estudo de natureza empírica, que investiga um determinado fenômeno, geralmente contemporâneo, dentro de um contexto real de vida. Destacam-se como referências centrais na discussão as obras de Robert K. Yin (2001), pois este estudo ajuda a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências (ANDRÉ, 2008).

A escolha pelo Estudo de Caso único, levou em consideração as características, técnicas e instrumentos de coleta utilizados, os quais se encaixam com os objetivos traçados e os caminhos para realizar a pesquisa. Deste modo, concordamos com Gil (2002, p. 55), quando argumenta que o Estudo de Caso tem o propósito de “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

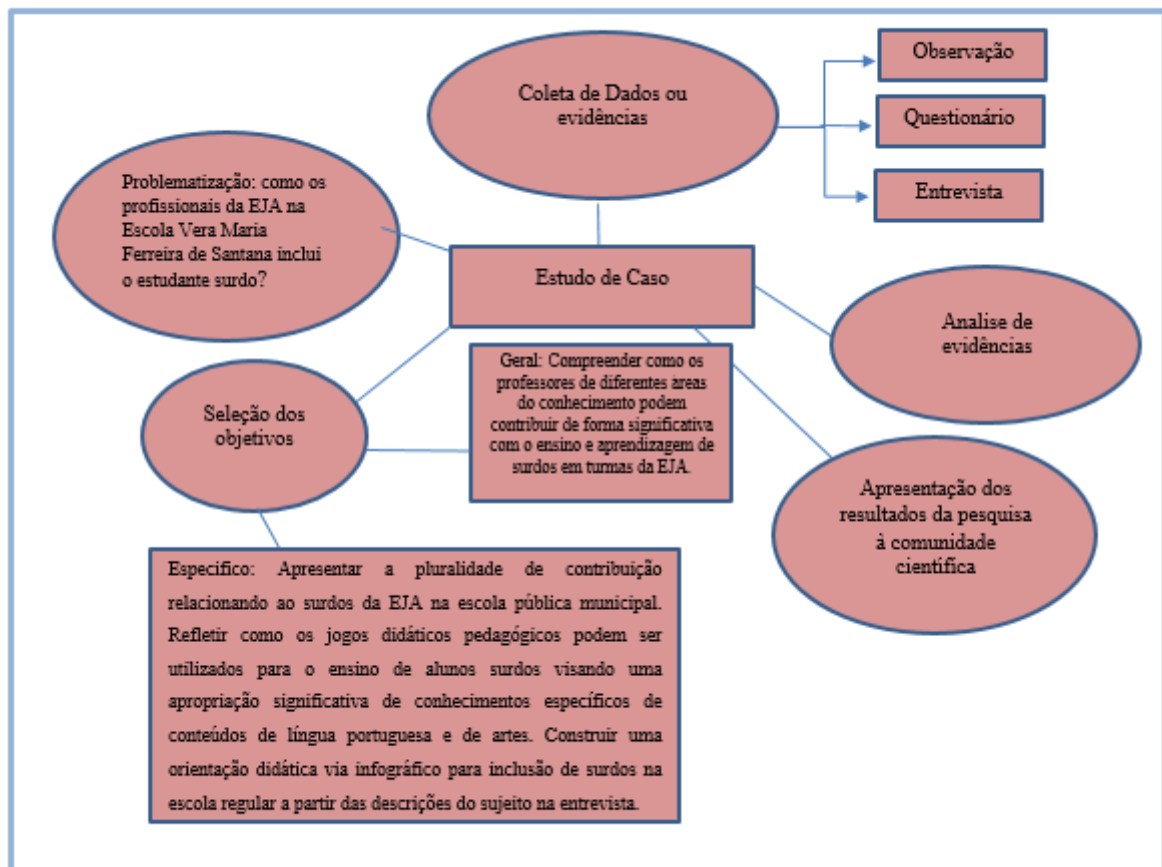
Para Yin (2015, p. 4) “[...] a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real [...]”. Assim, o Estudo de Caso é uma estratégia que busca compreender os fenômenos que atingem um caso na sua totalidade e globalidade, podendo ser remetido a outros com intuito de orientar novas situações.

Yin (2001) menciona, que o estudo de caso único se caracteriza como uma pesquisa relacionada a composição única de objeto, exemplificando: um evento, uma entidade, uma política pública ou instituição de cunho público ou privado e demais casos em que, para sua

investigação, não há a necessidade de se conduzir várias pesquisas simultâneas constituídas por inúmeras organizações ou diversos indivíduos, características do estudo de caso múltiplo. Neste sentido, o Estudo de Caso único, constitui-se como uma investigação criteriosamente delimitada, claramente definida e com especificidades do tema explanado na unidade de investigação.

Nesse contexto, o pesquisador(a) tem a possibilidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica, exemplificando, pesquisas em que, não tenha servido ainda de interesse pela temática por muitos pesquisadores. As observações e impressões dos pesquisadores sobre este problema comum, investigados com afinco, abrem possibilidades de um estudo de caso único, tendo como base sua natureza reveladora (YIN, 2001, p. 63). Para entender melhor o processo do Estudo de Caso com a abordagem qualitativa, segue-se as suas (Figura 7).

Figura 7: Etapas de um estudo de caso na perspectiva de Robert Yin



Fonte: Elaborado pela autora em 2021

Audiodescrição: Figura 7 - Quadro com o título Etapas de um Estudo de Caso na perspectiva de Robert Yin (2021). Dentro do quadro existem formas circulares e retangulares ligadas por linhas, onde estão descritas a trilha metodológica da pesquisa baseada no Estudo de Caso. Leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo. Forma circular onde está escrito Problematização: como os profissionais da EJA na Escola Vera Maria Ferreira de Santana inclui o estudante surdo? Contendo duas linhas: uma direciona para uma forma circular onde está escrito Coleta de dados ou evidências que direciona para três formas retangulares escrito observação, questionário e entrevista. A outra linha direciona para uma forma retangular ao centro escrito Estudo de Caso. Dessa forma saem três linhas que direcionam para formas circulares escrito Seleção de Objetivos, que direciona para os objetivos da pesquisa; outra forma circular que está escrito Análise de Evidências; e outra forma circular que está escrito Apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade científica.

A primeira etapa é a problematização embasada nos determinantes sociais, políticos e históricos do tema a ser abordado. Assim, os aspectos estruturais para construção desta estratégia no sentido da problematização, ocorrem em forma de pergunta sobre quais questões estudar, quais dados levantados na pesquisa serão relevantes, quais dados coletar (YIN, 2001).

A segunda etapa encontra-se na seleção dos objetivos que devem estar sintonizados com a temática e, delimitado de maneira tal, que auxiliem o pesquisador(a) a encontrar resultados concretos. O pesquisador(a) que utiliza tal estratégia de pesquisa deve estar munido de algumas habilidades, como por exemplo: saber fazer boas perguntas, que sejam “[...] significativas para trazer esclarecimento a questões objetivas do estudo, ser bom ouvinte, ser adaptável e flexível, ser imparcial e ter a clara noção das questões que estão sendo pesquisadas” (YIN, 2001, p. 105).

A terceira etapa é a coleta de dados ou evidências, onde o pesquisador deve estar atento a todas as fontes, mesmo aquelas que, em um primeiro momento possam parecer irrelevantes. Estas evidências são: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Ainda, sobre a coleta de dados, três princípios devem ser obedecidos, sendo eles: a utilização de várias fontes de evidências, que contribui para que a pesquisa possa passar pelo teste de validade do constructo; a criação de um banco de dados, que contribui para a confiabilidade do estudo e, por último; manter o “[...] encadeamento de evidências, que contribui com a confiabilidade das informações” (YIN, 2001, p. 106).

A quarta etapa é a análise de evidências, onde o pesquisador passa a examinar, categorizar, classificar e recombinar as evidências tendo em vista as proposições iniciais da pesquisa. Para a análise de dados coletados em pesquisas qualitativas, sobre o viés do Estudo de Caso, podem-se citar: adequação ao padrão, construção de explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programas. Ademais, para uma análise de alta qualidade, deve-se observar todas as evidências como relevantes, analisar as principais interpretações concorrentes, “[...] analisar os aspectos mais significativos do estudo e o conhecimento prévio do especialista” (YIN, 2001, p. 82).

Quinta e última etapa, é a apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade científica. Neste momento, o pesquisador deverá ter em mente a forma como este relatório é elaborado, se de forma oral ou escrita, atentando-se para uma futura sociabilização criteriosa dos resultados, isso porque, para esta etapa do Estudo de Caso, também deverá ser identificado o público-alvo, como uma estrutura de composição bibliográfica entrelaçada com “[...] as vozes dos sujeitos e definir as minutas das várias sessões até chegar à escrita conclusiva” (YIN, 2001, p. 69). No caso do nosso estudo, construiremos uma dissertação escrita com os achados desta investigação, além da apresentação oral da mesma e socialização do produto, pois este documento é foi elaborado para um Mestrado Profissional.

Vale ressaltar que o Estudo de Caso tem como finalidade não somente realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, mas compreender como determinadas realidades se manifestam, bem como identificar os condicionantes que as geram. Destacam-se como referências centrais na discussão as obras de Robert K. Yin (2001) e de Ludke e André (2013).

Nesse estudo é possível perceber o caráter descritivo com que buscamos tratar os dados. Dessa forma, descrevemos detalhadamente não apenas eles, mas as situações, as pessoas envolvidas, o contexto, o que promove a aproximação ao objeto de estudo, já mencionado acima. Daí também destaco a preocupação com o desenvolvimento de todo o processo investigativo, prestando atenção a cada detalhe e a cada acontecimento para poder conhecê-lo, descrevê-lo, compreendendo, portanto, os meandros deste estudo. Considera-se relevante a opinião de todos os sujeitos envolvidos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 83), o método é o “[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”.

Por isso, encontrei no Estudo de Caso uma situação característica à realidade dos profissionais da educação com estudantes surdos buscando, estudá-lo e analisá-lo conforme me ofereciam condições e respostas para tal. Por esse motivo, o relato dos dados, de forma mais fidedigna possível, permitiu descrever os resultados cuidadosamente, para fornecer instrumentos para que outros pesquisadores interessados, os tomassem como referência para novos estudos. A seguir apresento o caminho percorrido para a delimitação da escola, bem como dos sujeitos que compuseram este estudo de caso.

4.2 Onde Sinalizamos? - Contexto da Pesquisa

A Escola Três Marias (Maria Amélia Santos, Vera Maria Ferreira de Santana e Maria Das Dores Alves) são instituições educativas que ministram o Ensino Fundamental I, na perspectiva de nove anos, de acordo com a legislação vigente, no município de São Francisco do Conde BA.

A Escola é assim denominada, por estar integrada em três pequenas escolas: Escola Maria Amélia Santos, Maria das Dores Alves e Vera Maria Ferreira de Santana, esta última é a unidade de ensino na qual a pesquisa ocorreu. Ela foi fundada em 11 de agosto de 1990, Ato de Criação n° 2247/1992, código n° 29200717, em homenagem a outra professora do município.

Vale ressaltar que, a Escola Vera Maria Ferreira de Santana está cadastrada no censo como Escola Rural, situada a Avenida Santa Rita, São Bento das Lajes, s/n; Escola de Ensino Fundamental I, séries iniciais I e II, ciclo e Educação de Jovens e Adultos, totalizando 105 alunos regulares e matriculados. As outras duas escolas que funcionam nesse mesmo complexo, estão cadastradas no censo como Urbanas, porém, não possuía a EJA. A Escola Vera Maria Ferreira de Santana funcionava no diurno, com duas turmas no matutino, de 1° e 2° ano, duas turmas no vespertino, de 1° e 2° ano. No matutino com 40 alunos, e no vespertino com 41 alunos.

A Escola Vera Maria Ferreira de Santana acompanha a EJA, com 23 alunos matriculados na EJA I. Dentre os 23 alunos, possui um estudante surdo, que foi o sujeito da pesquisa. Sendo que, a EJA I corresponde (1° ao 4° ano), Eixo I (1° ano), Eixo II (2° e 3° ano), Eixo III (4° ano), amparada pela Portaria n° 13.668 - D.O.E de 13/12/2008.

A instituição conta com uma coordenadora pedagógica com carga-horária de atuação de 20h, que atua no diurno e uma secretária, 01 diretora e a 01 vice-diretora que atuam diretamente na EJA. Nesse contexto, 27 professores fazem parte da escola distribuídos nos três turnos, sendo que: 04 são professores do noturno e 03 constituem-se como sujeitos da minha pesquisa, juntamente com a vice-diretora. Abaixo caracterizaremos esses sujeitos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola estava em fase de reformulação, foi me concedido parte do documento, alguns aspectos foram lidos e compartilhados nesta pesquisa, com o objetivo de conhecermos à estrutura pedagógica e administrativa da unidade de ensino, além de ser um dispositivo importante da pesquisa qualitativa.

O documento norteia a prática pedagógica, desenvolvendo reflexões, em relação ao Ensino Fundamental I, de modo a rever e reafirmar, através de sua proposta curricular que garantem o suporte às iniciativas educacionais a serem desenvolvidas. Para tanto, delinea ações

educativas que abarcam crianças com diferentes necessidades e singularidades, buscando construir e rever saberes e encaminhamentos que respondam aos anseios do alunado, do professor, da família e da comunidade.

O documento ainda destaca que o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional, e que se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola, para oferecer o suporte necessário educacionais dos alunos com transtorno globais no desenvolvimento, alta habilidade e superdotação.

O Projeto Político Pedagógico define em um parágrafo a Educação de Jovens e Adultos, assumida como política pública, norteadada pelo princípio da gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes e como instrumento para a educação ao longo da vida, destina-se aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental.

A Escola Vera Maria Ferreira de Santana que faz parte desse complexo de três escolas, é uma escola pública de referência no município em qualidade de educação, que busca cada vez mais, melhor atender à comunidade do bairro São Bento das Lajes, num resgate à cidadania, como marco referencial, além do conhecimento sistematizado. Não há registros de estudantes com outras deficiências na EJA, apenas apresenta registro de estudantes surdos.

A unidade escolar recebe alunos das diversas localidades do município provocando uma grande diversidade sociocultural, o que exige um quadro docente qualificado e habilitado para atender bem essa clientela, considerando que o município oferece poucas opções de lazer e de entretenimento, dificultando aos discentes desenvolverem suas habilidades culturais. A comunidade em que a escola está inserida possui diversos grupos sociais provenientes de Igrejas e grupos políticos. Apresentamos aqui a imagem da unidade de ensino.

Figura 8 - Imagem das Escolas Três Marias (Maria Amélia Santos, Vera Maria Ferreira de Santana e Maria Das Dolores Alves).



Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da fachada da escola. Descrição realizada de cima para baixo. Céu com nuvens entremeadas, uma estrutura plana ao centro rodeada por arbustos. Na frente da casa um muro pintado de azul com colunas para cima em formato de lápis pintadas de amarelo, vermelho, azul e verde.

Figura 9 - Vera Maria Ferreira de Santana (onde funciona uma sala de EJA).



Fonte: Arquivo da autora

Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular do Salão de entrada da escola. Paredes de azulejo branco. Descrição realizada de cima para baixo. Telhado de madeira e telhas vermelhas. Na parede está escrito Escola Vera Maria Ferreira de Santana. Da esquerda para a direita: quadro verde com informações não visíveis, seguindo de uma porta e três mesas encostadas na cadeira.

4.3 Quem Sinaliza? - Sujeitos da Pesquisa

Essa pesquisa teve como objetivo, compreender como os professores de diferentes áreas do conhecimento podem contribuir de forma significativa com o ensino e aprendizagem de surdos em turmas da EJA. Os quatro profissionais da EJA, sendo 03 professores e a vice-diretora, que atuam diretamente nessa classe no noturno, foram convidados a participar da pesquisa e aceitaram. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e esta dissertação já possuía o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (Anexo). O quadro a seguir faz uma caracterização geral desses sujeitos:

Quadro 1 - Identificação dos professores quanto ao sexo e Formação acadêmica

PROFESSOR/ VICE-DIRETORA	GÊNERO	GRADUAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO
A	F	Pedagoga	Gestão Pública Municipal
B	F	Letras Vernáculas	Especialização em Libras
C (VICE)	F	Pedagoga	Psicopedagogia
D	M	Licenciatura em Artes Plásticas	

Fonte: Elaborado pela autora

Audiodescrição: Quadro 2 - Identificação dos professores quanto ao sexo e Formação acadêmica. Quadro com 5 colunas e 4 linhas. Na primeira coluna está escrito por linha Professor/Vice-diretora, seguido das letras que identificam os sujeitos A, B, C (vice) e D. Na primeira linha está escrito por coluna professor/Vice-diretor, gênero, graduação e pós-graduação. Fazendo relação entre linha e coluna tem-se sujeito A, gênero feminino, pedagogo e pós-graduação em Gestão Pública Municipal; Sujeito B, gênero feminino, Letras Vernáculas, Especialização em Libras; Sujeito C, gênero feminino, Pedagoga e Psicopedagogo; Sujeito D, gênero Masculino, Licenciatura em Artes Plásticas sem pós-graduação.

Quadro 2 - Identificação dos professores quanto ao tempo de magistério e de experiência com a EJA e formação continuada em Libras.

PROFESSOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EJA	FORMAÇÃO EM LIBRAS
A	5 anos	5 anos	Não
B	4 anos	2 ano	SIM
C (vice)	10 anos	04 anos	Não
D	Acima de 11 anos	5 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Audiodescrição: Quadro 3 - Identificação dos professores quanto ao tempo de magistério e de experiência com a EJA e formação continuada em Libras. Quadro com 5 colunas e 4 linhas. Na primeira coluna está escrito por linha Professor, seguido das letras que identificam os sujeitos A, B, C (vice) e D. Na primeira linha está escrito por coluna professor, tempo de docência, tempo de experiência na EJA e formação em Libras. Fazendo relação entre linha e coluna tem-se sujeito A, tempo de docência 5 anos, tempo de experiência na EJA 5 anos e formação em Libras não; Sujeito B, tempo de docência 4 anos, tempo de experiência na EJA 2 anos e formação em Libras sim; Sujeito C, tempo de docência 10 anos, tempo de experiência na EJA 4 anos e formação em LIBRAS não; Sujeito D, tempo de docência acima de 11 anos, tempo de experiência na EJA 5 anos e formação em LIBRAS não.

Sujeito A: professora regente, era graduada em pedagogia, atuava aproximadamente a 5 anos na docência e teve a disciplina de Libras apenas na graduação em pedagogia, com especialização em Gestão pública e especialização em Educação Pobreza e desigualdade social na UFBA. Vale ressaltar, que essa especialização é dirigida aos profissionais da educação básica pública e que trabalham para atender estudantes do programa bolsa família - coordenadores estaduais e municipais, diretores, agentes educacionais e professores de escolas

que já informam a frequência dos alunos no sistema presença, além de coordenadores estaduais de saúde e da assistência social, vinculados ao programa.

Sujeito B: professora de Libras, era formada em Letras Vernáculas, atualmente graduando em Letras Espanhol pela UFBA, tinha Especialização em Libras e concluindo a especialização em psicopedagogia. Tinha aproximadamente 04 anos de docência e 2 anos na EJA.

Sujeito C: Tinha graduação em pedagogia e a especialização em psicopedagogia, com aproximadamente 10 anos de docência e 04 anos na EJA.

Sujeito D: professor de artes visuais era licenciado em artes plásticas, tinha aproximadamente 05 anos de EJA e estava concluindo a graduação em pedagogia, com a carga horária de 20h na EJA.

Os profissionais da educação, sujeitos da pesquisa (todos os sujeitos da pesquisa têm nomes fictícios para reservar e conservar as identidades dos sujeitos), atuavam na rede municipal de ensino, com contrato pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA no município, sendo que, a vice-diretora, era cargo comissionado e a professora de Libras era concursada, há aproximadamente 03 anos. A escolha dos profissionais da educação justifica-se por ambos trabalharem durante a realização da pesquisa com o estudante surdo na EJA, além da disponibilidade em colaborar com a investigação, em como terem apresentado interesse na área da Educação de surdos.

Assim concebido, refletir sobre a atuação dos profissionais da educação no processo de inclusão de surdos na EJA, implica a necessidade constante do professor atualizar-se, de ter o direito de pesquisar e estudar, para que possa refletir sobre sua profissão e práxis. Trazendo esse entendimento para o processo de formação do professor da EJA, é essencial no exercício de sua função, conhecimentos e competências para atender novas exigências do seu fazer pedagógico, devido às especificidades dessa modalidade de educação.

Uma atenção especial deve ser dispensada aos profissionais da educação que atuam com estudantes surdos. Assim, a EJA exige dos seus professores uma atitude protagonista no seu cotidiano. Ensinar, nessa perspectiva exige um professor:

[...] coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mais de um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 24).

É relevante destacar que diante do desafio da inclusão do surdo, a formação desse profissional deve atender às especificidades, aos conhecimentos necessários para essa atuação. Desse modo, tendo apresentado os sujeitos colaboradores da pesquisa, entendemos ser oportuno procedermos para a dinâmica da pesquisa.

4.4 O Caminhar da Pesquisa na EJA: Dinâmica da Pesquisa

Esta pesquisa ocorreu primeiramente através de observações de uma professora de Libras nas classes de EJA com estudantes surdos matriculados no noturno. A ideia inicial foi perceber quais as dificuldades que os estudantes surdos apresentavam naquele contexto. No decorrer do processo, com a troca de experiências constantes, percebeu-se que a formação de profissionais da EJA para educação de surdos seria uma alternativa de inclusão.

Ora ou outra os sujeitos participantes indagavam sobre a Língua Brasileira de Sinais e as condições de um trabalho docente não só de teoria, mas, destacando a construção do conhecimento com práticas para o desafio do processo ensino aprendizagem de surdos.

Este requisito foi essencial para compreensão de como os profissionais da EJA inclui o estudante surdo. Nesse sentido, os objetivos propostos desta pesquisa e o espaço escolhido para aplicá-la, foram oportunos. Contudo, abordar a formação de profissionais da EJA para educação de surdos é uma tarefa complexa, a leitura de livros e artigos de autores que tratam da temática ou que ao menos investiga proposições semelhantes, antevê-se a todo o processo.

4.4.1 A teoria da pesquisa - Revisão de literatura

Por abranger três segmentos, inter-relacionados, propomos uma reflexão acerca: EJA; Educação de Surdos; Formação de Profissionais para educação de surdos. Os autores aqui selecionados possuem influência significativa no processo de investigação a respeito do tema proposto e contribuíram de forma eficaz nos resultados desta pesquisa.

Encontramos na teoria linguística de Saussure (2002), os seus princípios e elementos constitutivos, aproximando-os das línguas de sinais. Nesse sentido, pensando na Língua Brasileira de Sinais, é preciso reconhecer que se trata de uma língua, que por serem naturais, apresentam manifestações. Ainda nesse debate, é importante chamar a atenção para a contribuição de Bagno (2007, 2008), que destacou fatores sociais ou extralinguísticos que podem proporcionar à identificação do fenômeno variação linguística. Diante desse fato, os educadores precisam reconhecer e respeitar o conhecimento linguístico que os alunos trazem

para a escola, a fim de criar formas que possibilitem a ampliação da competência comunicativa deles de modo democrático.

Amorim (2012) reforça a necessidade da unidade escolar inovar as suas práticas, adequando sua rotina à diversidade presente. Nesse contexto, Dantas (2012) reconhece a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, levando em consideração as especificidades desta modalidade educativa, sobretudo as características dos sujeitos aprendentes.

Na educação inclusiva, Ferreira (2008) aborda como um desafio que se colocam ao sistema educacional brasileiro para assegurar, aos jovens e adultos com deficiência na EJA, condições de igualdade. Para ampliar essa conotação, vamos dialogar com Correia (2013), que afirma que a inclusão é possível com a convivência, onde o modo de “coMviver” deverá ser pensado a partir de ações individuais e que geram um pensamento coletivo. Nesse sentido, as autoras Ramírez e Castells (2020), discutem no artigo intitulado “A Inclusão da Educação Infantil e a Alma Inclusiva do Educador”, a formação docente para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, revendo atitudes e, através de seleção de atividades, que visam à aquisição de conhecimentos, capacidades, formas de comportamento e tudo o que diz respeito a prática pedagógica, do educador.

Sobre essas perspectivas de mudança e transformação, Freire (2001) nos ensina como educador ou educadora progressista, a desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança. Por isso mesmo, Skliar (1998) reforça que o processo de transformação da escola reside em projetos pedagógicos que se aproximam de um olhar antropológico e cultural da surdez. A educação de surdos deve ser analisada dentro de contextos discursivos, que compreende a situação política, cultural e pedagógica.

Neste embate no qual a inclusão do surdo na EJA é o assunto em pauta, é necessário que o professor organize estratégias pedagógicas que estejam de acordo com os sujeitos que ele está atendendo. Então, o desempenho desse sujeito vai estar também, ligado à questão da estratégia pedagógica que o professor organizou para ele. O decorrer desta prática nos faz refletir a fala de Quadros (2008), para necessidade na formação de professores bilíngues. Esses professores, segundo a referida autora, devem ministrar suas aulas em língua de sinais, que é a língua natural dos alunos surdos.

De acordo com Perlin e Strobel (2008), é necessário abrir caminhos formativos que construam elos significativos para a aprendizagem tanto dos ouvintes, como dos surdos. Nesse sentido, a ludicidade e o aporte digital, abrem caminhos formativos que constroem elos significativos para a aprendizagem tanto dos ouvintes como dos surdos.

Assim, a partir dessas premissas, os impactos da inclusão do surdo na EJA e as implicações na formação de profissionais da educação, são discussões teóricas e ideológicas pertinentes; e o debate sobre a formação docente, permanece recorrente e carente de problematizações em diferentes frentes. Assim, promover a formação continuada de professores no campo da Educação de surdos ainda requer atenção no campo das políticas públicas educacionais brasileiras.

Diante da natureza investigativa, que esmera o Estudo de Caso, a obtenção dos dados foi a partir dos instrumentos: observação, questionário e entrevista. A escolha pelo Estudo de Caso único, levou em consideração as características, técnicas e instrumentos de coleta utilizados, os quais se encaixam com os objetivos traçados e os caminhos para realizar a pesquisa. Deste modo, concordamos com Gil (2002, p. 55) quando argumenta que os estudos de caso têm o propósito de “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Assim, o caso pode ser semelhante a outros, mas, possui uma característica distinta, pois apresenta um interesse próprio que é singular no contexto pesquisado, o estudo aqui possui um caráter único por ser uma classe da EJA que funciona no noturno, com um único surdo.

4.4.2 Procedimento da pesquisa

Nessa seção organizei os procedimentos na tentativa de aproximação com as etapas para o Estudo de Caso. A problematização relacionada com a pergunta inicial que consiste em: como os profissionais de uma escola municipal de São Francisco do Conde-BA incluem o estudante surdo? Essa interrogação traduz o que, por anos, nos inquietou na função de professora de Libras. Neste sentido, levantamos aspectos que revelam as dificuldades e soluções encontradas pelos educadores, sugestões de práticas inclusivas para educação de surdos na EJA e usos da Libras nesses espaços.

Dando sustentação a investigação, pesquisei autores tais como: Ronice Quadros (2003) e Skliar (2006), cujas ideias refletem uma educação de surdos de qualidade. Desse modo, é necessário considerar não apenas o acesso desses sujeitos na EJA, mas, também, a sua permanência, respeitando as diferenças, promovendo a construção da aprendizagem por explorar e estimular as potencialidades do estudante surdo. Nesse contexto, a educação inclusiva nos apresenta ainda, mudanças na nossa própria percepção de ensino e aprendizagem, uma vez que o estudante surdo é capaz de produzir e de aprender no seu tempo.

Esta pesquisa apresenta um Estudo de Caso, pois está fundamentada na problematização acima. O intuito é instigar reflexões que possam alavancar ressignificações nos processos de ensino e de aprendizagem de surdos na EJA. Nesse sentido, o estudo vai ao encontro do entendimento de Yin (2001), quando cita que o Estudo de Caso é um estudo aprofundado de um ou mais objetos cuja finalidade é conhecê-los em detalhes, descrevendo e explicando a situação e suas variáveis.

Depois dessa pergunta inicial, buscamos a seleção dos objetivos, em sintonia com a temática “Contribuição Interdisciplinar na Educação de surdos na EJA: possibilidades e Desafios no município de São Francisco do Conde”, e, além disso, preocupou-se em apresentar a pluralidade de contribuição relacionando ao surdo da EJA, na escola pública municipal. Refletir como os jogos didáticos pedagógicos podem ser utilizados para o ensino de alunos surdos, visando uma apropriação significativa de conhecimentos específicos de conteúdos de língua portuguesa e de artes, e como produto, construir uma orientação didática via infográficos para inclusão de surdos na sala comum, a partir das descrições dos sujeitos nas observações, questionários e entrevista virtual, realizadas via celular. Esta última, se deu por ser um recurso que fornece um formato de comunicação que utiliza recursos visuais e que atraem o público ávido por informações, e que possibilita a compreensão destas mesmas informações. Além de ser lúdico, onde são passadas informações de forma leve para o professor, e pela necessidade de atender os profissionais da EJA nas diversas situações e condições de aprendizagens específicas de estudantes surdos, fazendo com que esse produto tenha uma relevância social.

A apresentação do projeto de pesquisa e o acesso aos gestores e aos professores da unidade escolar foi realizado, onde a pesquisadora dirigiu-se a gestora para solicitar a permissão para a realização da pesquisa e obter as assinaturas de autorizações para a realização da mesma. Esse acesso estimulou e facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Esta investigação foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade do Estado da Bahia, para análise e parecer.

Assim, como instrumentos de coleta de informações para este trabalho, utilizamos observação, questionários e entrevista virtual. Assim, os dispositivos utilizados atenderão à intencionalidade da proposta apresentada.

A) Observação

A observação é um dos principais instrumentos da pesquisa. Nesse instrumento, o pesquisador assume papel ativo, participando de várias funções e atividades que estão sendo

realizadas. Segundo Ludke e André (2017, p. 30), “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

Para Yin (2021, p. 112), “[...] a observação fornece oportunidade interessante relacionado a capacidade de perceber a realidade”, do ponto de vista de alguém de dentro do Estudo de Caso, e não de um ponto de vista externo.

Assumimos a postura de observador total, definido como sendo aquele pesquisador que pode “[...] estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29), fazendo opção pela observação direta, a qual permite que

[...] o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender à sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

As observações foram realizadas antes da pandemia e registradas pela pesquisadora, nos acompanhamentos quinzenais na Escola Vera Maria Ferreira de Santana. Com o consentimento dos profissionais da educação como participantes da pesquisa. Conforme orientam Ludke e André (1986, p. 29), tivemos o cuidado, durante as observações, de “[...] recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Na medida em que fazíamos as observações quinzenais, tentávamos apreender os significados dados pelos mesmos a realidade vivida (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, reafirmamos os aspectos delineados como definidores das configurações da inclusão do surdo e que foi experienciada na instituição de ensino.

Antes da chegada da professora de Libras nessa classe, a pesquisadora, na função de coordenadora da EJA, acompanhava o estudante surdo, onde eram trabalhados os conteúdos de língua de sinais para aquisição e ampliação de vocabulário, ensino em Libras para fornecer base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula.

As reuniões na unidade escolar tinham como intuito, realizar o acompanhamento e promover momentos de diálogos destacando a inclusão da pessoa surda no espaço educacional, compartilhando experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente. Estas reuniões aconteciam com frequência com a vice-diretora e professora de Libras, e, em alguns momentos, ocorriam com a professora regente e o professor de artes visuais na sala de aula.

Na observação alguns critérios foram abordados, a relação professor e aluno; relação

professor e estratégia metodológica; a relação professor e conteúdo; a relação aluno e conteúdo, que serão considerados na análise.

B) Questionário

O questionário (Apêndice B) é um instrumento de pesquisa que permite que os sujeitos respondam e emitam sua opinião livremente. Segundo Gil (2006), um questionário de qualidade deve obedecer aos critérios relativos à sua elaboração, com cuidados no conteúdo, na escolha, na formulação, no número e na ordem das questões. O questionário foi utilizado com o objetivo de confirmar as observações realizadas pela pesquisadora e serviu como recorte do objeto de estudo a partir das falas dos sujeitos.

Nesse contexto, a opção pela aplicação do questionário deveu-se ao fato de que esse instrumento de obtenção de dados:

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada [...] (CHIZZOTTI, 1991, p. 55).

O questionário foi feito no *Google Forms* e disponibilizado para os três professores (Apêndice B) e a vice-diretora (Apêndice C). O recurso do questionário foi fundamental para selecionarmos aqueles que fariam parte do que denominamos, de terceiro instrumento da pesquisa, que foi a entrevista. E, posteriormente, por acreditar que, dessa forma, a realidade vivenciada nos aproximaria mais do objeto de estudo. Nos questionários abordamos questões objetivas sobre formação, tempo de serviço na docência, e questões subjetivas sobre a educação de surdos e a Língua brasileira de sinais. E como cada sujeito percebeu o estudante com as deficiências matriculadas em suas classes.

Tivemos a preocupação de elaborar um instrumento de acordo com as orientações de Chizzotti (1991, p. 56), segundo o qual, é importante “[...] que o informante compreenda claramente as questões que lhe são propostas, sem dúvidas de conteúdo com termos compatíveis com seu nível de informações, com sua condição e com suas reações pessoais”.

C) Entrevista

A entrevista (Apêndice D), foi escolhida por tratar-se de um excelente recurso na pesquisa de natureza qualitativa, pois é “[...] uma técnica que envolve duas pessoas face a face e em que uma delas formula questões e a outra responde [...]” (GIL, 1995, p. 90), permitindo o esclarecimento imediato do significado das perguntas e respostas, o que, de acordo com o autor, possibilita um resultado confiável.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, iniciamos a conquista às entrevistas. No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, o que corrobora com o pensamento de Yin (2001), quando menciona que essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados, que podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Meu intuito foi fazer a entrevista com todos os participantes, entretanto, com a pandemia, isso ficou impossibilitado e a entrevista virtual foi realizada com a professora regente.

Dessa forma, a pesquisa teve um caráter qualitativo reflexivo, onde pretendemos captar na fala nas expressões, nos comportamentos os detalhes interligados ao contexto em que se inserem, delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, e trazendo à tona, por intermédio da entrevista, uma sistematização baseada na qualidade das experiências dos entrevistados.

As questões foram fundamentadas nas vivências e no referencial teórico sobre a educação dos surdos, além de identificar o que pensam sobre a educação de surdos, sobre suas práticas e concepções. As questões levantadas foram embasadas na formação, concepções sobre a Libras e educação de surdos, dentre outras questões que pudessem contribuir para uma análise do perfil dos educadores e da sua prática pedagógica. Nesse instrumento foi pertinente as questões sobre a educação de surdos e a língua brasileira de sinais, e, partindo desse contexto, é importante que o professor saiba comunicar-se com os surdos, para que o mesmo se sinta acolhido, nesse sentido promover a formação do professor da EJA, torna-se fundante.

Na execução de todas as etapas, procedemos com as análises, seguida das reflexões, a partir do que foi visto e do que foi coletado. Essa coleta e como requisito de um Mestrado profissional, consideramos necessário criar como produto, um Guia de Orientação via infográficos, para os profissionais da EJA, com base nas análises e objetivando orientar os profissionais que trabalham com estudantes surdos. Sendo assim, foi importante que esses participantes da pesquisa percebessem que, para se comunicarem com os estudantes surdos, era fundamental a utilização da via visual-gestual, o que permite aprender e perceber o mundo

exclusivamente pela visão. Na próxima seção, apresento como foi realizada a organização dos dados para a análise.

4.5 Coleta e Análise de Dados

O Estudo de Caso nessa pesquisa, foi escolhido para analisar como os profissionais da educação incluem o estudante surdo. Minha análise será baseada nos fundamentos de Yin (2015), considerando os dados coletados a partir da observação, questionário, entrevista virtual e, considerando a teoria organizada. Vale ressaltar, que irei utilizar a análise interpretativa baseado no próprio Robert Yin e como produto do mestrado, farei infográficos para atender os profissionais da EJA, nas diversas situações e condições de aprendizagem específicas dos estudantes surdos.

Para a produção dos dados, acompanhei aulas desenvolvidas na unidade de ensino nas visitas quinzenais, nas segundas-feiras, no período noturno e durante o acompanhamento pedagógico realizado na escola. Nas reuniões de Conselhos de Classe, observamos que os professores demonstraram acreditar que é possível realizar um trabalho de qualidade, com o estudante surdo. Na condição de coordenadora do núcleo de Libras na EJA, nesse período, algumas oportunidades se apresentaram as minhas observações. As situações cotidianas e espontâneas como aulas, passeios, conversas no pátio, intervalos, festas, entre outras, se configuraram como valiosas fontes de dados, uma vez que não sendo programadas, tenderam a revelar a realidade de maneira autêntica e verdadeira.

A proposta metodológica planejada inicialmente, seria a de realizar uma Pesquisa de Campo. Porém, por conta do isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19, foi determinada a suspensão do funcionamento presencial de todas as instituições de ensino a partir de março de 2020, quando seria iniciada a Pesquisa de Campo. Nesse contexto pandêmico, o questionário foi produzido de forma digital e disponibilizado virtualmente para os entrevistados.

Durante a etapa das observações, com o grupo de profissionais que atuavam nessa classe de EJA no noturno, foi possível notar a rotina diária destes sujeitos e as suas relações no contexto em estudo. Estes registros basearam-se apenas em observações que, segundo Marconi e Lakatos, (2003, p. 190): “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar [...]”.

O olhar sobre a surdez deve buscar reafirmar uma identidade, uma cultura e reconhecimento do surdo como sujeito. O que se pode perceber, é que existe nesse processo, um movimento humano, que busca criar possibilidades ao sujeito surdo atuar no ambiente escolar, por meio de procedimentos didáticos pedagógicos que vão muito além do processo de alfabetização. Inclui também, promover a humanização desse sujeito e, nesse processo de busca, percebe-se transformações e reflexões das práticas pedagógicas, para a necessidade de pedagogias humanizantes, mediadas por uma língua de instrução espaço-visual como primeira língua, a Libras.

Partindo do princípio de que a identidade do estudante surdo deve ser estimulada, a unidade de ensino buscava se apropriar da metodologia visual na ação pedagógica do educador, partindo da realidade do aluno e das condições de aprendizagem desse sujeito. Dessa realidade peculiar, surgem implicações educacionais que serão consideradas na análise dos dados coletados.

5 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EJA E A SURDEZ: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA - ANALISANDO OS DADOS

O presente capítulo está organizado de forma a mostrar o processo de análise do material resultante da observação, dos questionários e entrevista virtual, disponibilizado para os três professores e a vice-diretora. Essa tarefa desafiadora, faz parte da inquietação que leva à pergunta direcionadora sobre como os profissionais da EJA inclui o estudante surdo, na Escola Vera Maria Ferreira de Santana. A compreensão dessa análise é um momento oportuno para que se expresse tudo o que foi visto e sentido, a partir das falas dos profissionais da educação.

Essa conexão entre as concepções dos professores, envolvendo a contribuição de autores de referência na área, representando sua estrutura teórica, a qual se abriu ao iniciar a análise dos dados apresentados, e, que teve por finalidade, compreender como os professores de diferentes áreas do conhecimento podem contribuir de forma significativa com o ensino e aprendizagem de surdos em turmas da EJA.

Portanto, o processo de investigação foi realizado mediante observações antes da pandemia e registradas pela pesquisadora nos acompanhamentos quinzenais, na Escola Vera Maria Ferreira de Santana. Ressalto, contudo, que durante esse processo, ainda no início do semestre anterior (2020.1), a pandemia se alastrou, ocasionando mudanças na rotina de todos. Por esta razão, as novas estratégias utilizadas para coleta dos dados com os entrevistados.

Conforme Yin (2001 p. 120), um ponto forte muito importante da coleta de dados para um Estudo de Caso, é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências. Nesse sentido, meu primeiro passo foi organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, arrumando-os em ordem cronológica. Nessa tarefa, recorri aos recursos do computador, para destacar palavras ou expressões significativas. Em seguida realizei a leitura e releitura de todo o material, para identificar os pontos relevantes. O referencial teórico do estudo forneceu a base inicial de conceitos, a partir dos quais foi feita a primeira classificação dos dados.

Assim, desde o início do estudo, no entanto, foram usados procedimentos analíticos, quando se procurava verificar a pertinência da questão selecionada frente às características específicas da situação estudada e foram tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que mereceram mais atenção e outros que podiam ser descartados.

O Estudo de Caso único permitiu uma análise detalhada e com maior aprofundamento do contexto, no qual a pesquisa encontra-se alocada, nesta estratégia investigativa, a educação de surdos na EJA tem sido considerada como um dos grandes desafios da educação atual. Os

surdos precisam ser incluídos na EJA e muitas vezes, os professores não se encontram preparados para atender esses educandos de forma adequada. Esse movimento nos implicityou a pensar na importância de uma política de educação inclusiva em prol dos alunos surdos na EJA, que possibilite instituir práticas educativas que fomentem e potencializem o processo de escolarização desses educandos.

Assim, diante da profundidade do presente estudo, embora se utilize de vários instrumentos, o que se busca é a construção de um importante e necessário produto institucional, que se constituirá como contribuição a comunidade acadêmica e a comunidade local, visto que poderá viabilizar novas discussões e reflexões sobre o processo de inclusão do surdo na EJA.

Como requisito de um Mestrado profissional, consideramos necessário criar como produto com base nas análises, ou seja, um Guia de Orientação, via infográficos, para os profissionais da unidade de ensino e demais professores que trabalham com surdos, fazendo com que esse produto e toda a pesquisa tenha uma relevância social.

Consideramos importante mencionar, que antes da pandemia, estava na função de coordenadora do Núcleo de Libras na EJA e acompanhava o estudante surdo. Nos momentos de reuniões coletivas, pensávamos em propostas de escolarização para os alunos surdos, discutíamos os aspectos que precisariam ser contemplados nos processos educacionais deles, tais como as práticas pedagógicas que respeitassem as particularidades educacionais destes alunos. Não se pode negar que parte das discussões realizadas nos acompanhamentos, refletiram sobre a formação de professores de surdos contemplando a Libras na EJA.

Nesse movimento, revisitávamos alguns documentos da educação que discutiam as questões das propostas de escolarização de alunos surdos. Os momentos de diálogo-reflexão possibilitaram novos olhares no movimento de pensar alternativas possíveis para inclusão do surdo na EJA.

Quando chegamos no momento da análise, foi necessário trazer outros elementos que pudessem agregar o pensamento do professor(a), especialmente em consideração ao contexto em que foi desenvolvida e construída a sua prática, assim nos reportamos as reflexões do Livro “Educação e Inclusão”, organizado por Costa, Rajadell-Puiggròs e Nunes (2020). Destacamos nesse estudo o capítulo 3, cujo artigo intitulado “A Inclusão da Educação Infantil e a Alma Inclusiva do Educador”, das autoras Núria Lorenzo Ramírez e Anna M. Gassol Castells (2020), discutido no Programa de Educação Inclusiva – PROGEI, foi de grande importância na escolha das categorias. Neste sentido, as categorias elencadas foram: práticas culturais; práticas políticas e práticas inclusivas. Para elencar as categorias, procedi com um recorte das falas dos

profissionais da EJA, realizando o entrelace do que foi mencionado junto às impressões obtidas e os construtos teóricos que balizaram este estudo.

Logo, inicialmente, podemos dizer que repensar a formação docente para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas significa rever atitudes, a seleção de atividades que visam à aquisição de conhecimentos, capacidades, formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão, elencando tudo o que diz respeito a prática pedagógica, do educador. De acordo com o exposto essas foram as categorias escolhidas:

A) Práticas Culturais

A primeira categoria foi práticas culturais que descreve que as escolas devem trabalhar como comunidades educativas acolhedoras, seguras, colaboradoras e estimulantes. Nesse contexto, o professor recebe orientação para saber como lidar com o estudante surdo, preparar a turma e a escola para recebê-lo. Para falar sobre cultura, Gesser (2012) nos convida a refletir sobre o fato de a cultura não ser algo posto e acabado, mas aberto a ressignificações; que não estão presas às tradições, mas oferece as oportunidades de inovações do comportamento e tradições da sociedade.

Destacamos aqui, que as práticas culturais reconhecem e valorizam as diferenças na escola, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica. Vale destacar que a especificidade da educação de surdos exige condições diferenciadas, é necessário a revisão de práticas educativas e transformação de concepções que atendam a uma outra língua e seus desdobramentos (cultura e identidade, diferentes modos de se relacionar, pedagogia visual, entre outros).

Entretanto, é importante destacar que, enquanto professora de Libras no município de Dias D'Ávila-BA, busquei partilhar experiências e reflexões em torno das práticas culturais discursivas em Libras para o estudante surdo da EJA em contextos reais de exposição, dentro e fora da sala de aula, possibilitando a ampliação do público com quem o estudante surdo podia dialogar, na unidade de ensino.

Nossos apontamentos servem para apresentar algumas pistas quanto a questão da inclusão de surdos, direcionando para uma realidade complexa sendo o desafio principal, o de que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Nesse sentido a Libras precisa ter papel de destaque na educação de surdos, pois ela é fundamental na constituição da identidade desses sujeitos, permitindo-lhes se reconhecerem como parte integrante de uma

comunidade e de uma cultura; além disso, é um elemento mediador entre os surdos e o meio social em que vivem, através do qual demonstram suas capacidades de interpretação do mundo.

Conforme nos esclarece Quadros (2006), a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares, influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço. Algumas oportunidades se apresentaram como pontos positivos nas observações. As situações cotidianas e espontâneas como aulas, passeios, conversas no pátio, intervalos, festas, encontros com outras escolas para assistir filmes educativos, entre outras, se configuraram como valiosas, buscando despertar o interesse dos alunos. Constatamos que se faz necessário o desenvolvimento de atividades e espaços que dinamizem a interação e a dialogicidade, de modo que, tanto o estudante surdo como os ouvintes, possam se expressar em língua de sinais e a partir dessa exposição, possam desenvolver e ampliar o conhecimento nas duas línguas.

Evidencia-se na ação docente o respeito as diferenças dos surdos com base nas suas especificidades linguísticas, identitárias e socioculturais, determinadas por uma cultura e por uma experiência viso-gestual, vislumbrando mudanças significativas na maneira como a escola concebe a educação de surdos.

A necessária superação dos preconceitos, por parte dos profissionais da educação, também aparece como o primeiro passo rumo à construção da escola inclusiva. Sobre isso concordamos com Freire (1987, p. 170), quando colocou que “[...] não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vivida”. Nesse sentido, a superação dos preconceitos, se vincula à abertura para o conhecer e aprender com o outro, percebemos que a unidade de ensino busca em suas práticas uma ressignificação e reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Retornando as observações os sujeitos da pesquisa, ou seja, os profissionais da EJA não se comunicam em Libras com o estudante surdo, exceto a Professora B, graduada em Letras Vernáculas, Especialista em LIBRAS e com aproximadamente 04 anos de docência. É importante registrar que os professores percebem como essencial na formação, que os conhecimentos e competências sejam contemplados, para atender as novas exigências do seu fazer pedagógico com estudantes surdos. Contudo, existe uma compreensão por parte dos professores, em preparar a turma para acolher esse estudante. No decorrer da pesquisa, podemos observar que esses profissionais estão preocupados tanto com a própria formação, tanto como a forma que o estudante recebe as informações, constrói seus conhecimentos e socializa com outros colegas. Vale mencionar que alguns critérios foram abordados nas observações:

Quadro 3 - Critérios que emergiram das observações.

1. A relação professor(a)-aluno(a)
2. A relação professor e estratégia metodológica
3. A relação professor e conteúdo
4. A relação aluno e conteúdo

Audiodescrição: Quadro 4 -Identificação dos critérios que emergiram com as observações. Quadro com uma - linha dividida ao meio no formato horizontal o quadro na coluna acima, está escrito número 1, A relação professor(a)-aluno(a); abaixo está escrito número 2 A relação professor e estratégia metodológica. Na segunda coluna abaixo, separada por um traço, está escrito número 3, A relação professor e conteúdo. E por último, está escrito número 4, A relação aluno e conteúdo.

Na relação professor(a) e aluno(a), os professores buscam conhecer as necessidades e interesses do estudante surdo, as atividades são na maioria das vezes realizadas em equipe, em trabalho colaborativo, onde o aluno surdo se beneficia do ambiente, ampliando sua capacidade de participação e aproveitamento nas atividades propostas.

O estudante é assistido em sala de aula pela professora de Libras, a função desse profissional na unidade de ensino é oferecer subsídios para que o estudante surdo na EJA aprenda a língua de sinais, além de possibilitar outras oportunidades de acesso a proposta pedagógica da escola, como pelo campo visual e utilização da língua brasileira de sinais. Nesse sentido, é importante ressaltar que o estudante não é um usuário fluente da Língua Brasileira de Sinais, o mesmo combina os sinais com gestos caseiros. Durante a observação das aulas, percebe-se o potencial interativo dos profissionais da educação com toda a turma. É notável o conforto e a naturalidade do estudante surdo, com a presença da Professora B, na mediação das aulas.

O respeito às características do surdo na EJA, por meio da utilização da Libras, reforça o entendimento de que a educação inclusiva, numa perspectiva bilíngue, parte do pressuposto de que o estudante surdo necessita de profissionais da educação que promovam o conhecimento bilíngue, sem prejuízo da língua de instrução: a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Por isso mesmo, Skliar (1998) reforça que o processo de transformação da escola reside em projetos pedagógicos que se aproximam de um olhar antropológico e cultural da surdez.

No período de observação, a unidade de ensino não tinha reformulado o Projeto Político Pedagógico, pois o mesmo estava em fase de reformulação. Foi me concedido parte do documento, alguns aspectos foram lidos e compartilhados nesta pesquisa. Neste sentido, entendeu-se que as especificidades da educação de surdos e a valorização da Libras no espaço escolar, não eram legitimadas no documento, causando, assim, um déficit na garantia de igualdade de condições para o jovem e o adulto surdo da EJA.

Diante desse fato, a comunidade surda enfrenta um longo caminho de luta em favor do reconhecimento da Libras como qualquer língua estruturada fonologicamente, morfológicamente e sintaticamente. Nesse sentido, Skliar (1998) revela que a comunidade surda é o complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral.

Sobre a relação professor e conteúdo, percebe-se que os conteúdos através de aprendizagem cooperativa possibilitam maiores oportunidades do aluno receber mais informações e feedback dos seus pares. Sob essa ótica, nas reuniões com a Professora B, pontuamos sugestões de conteúdos adequados para o estudante surdo e que são explorados pela mesma em momentos específicos.

Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha como propósito, não se centrar na limitação, mas e sempre, no potencial do estudante. Nessa perspectiva, a utilização das estratégias de ensino são fruto do processo de formação dos profissionais da educação, seja esse processo inicial ou continuado. Não há como exigir uma postura inclusiva em termos de ações pedagógicas, se o professor não tiver oportunidade de se deparar com um ambiente que propiciem discussões e ideias vinculadas à sua formação.

Assim, quando o recurso de escolarização disponível é a inclusão do estudante surdo, em uma sala de ouvintes na EJA, acompanhada por um professor(a) de Libras, como é o caso do sujeito focalizado nesse estudo, muitos aspectos precisam ser considerados, buscando compreender se a inclusão de fato propicia o desenvolvimento educacional tão almejado.

Nessa linha, a discussão de Sá (2002) ilustra bem a visão estereotipada sobre o surdo e a surdez, onde os surdos ainda são vistos como deficientes, ou seja, pessoas que aprendem devagar e com limitações. Tomamos os aspectos da obra de Skliar (1998, p. 26), como fundantes na defesa da escola inclusiva. Independentemente da posição afirmada, modalidades de ensino convergem, ao defender a democratização do saber e a emancipação de todos os alunos. Assim, muito precisa ser pensado, estudado e planejado para que o surdo na EJA possa construir saberes.

Fica evidente que, pensar nos alunos surdos dentro da realidade da EJA, é pensar uma modalidade voltada para pessoas que não tiveram a possibilidade de cursar a escola na idade própria, e que por si sós, já apresentam peculiaridades. Sobre isso, concordamos com Quadros (1997), quando a mesma destaca que é necessário agregar os saberes da prática pedagógica adequando com as especificidades dos alunos surdos.

Nesse sentido, quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos Surdos, há uma preocupação com esse segmento, uma vez que há um número considerável de surdos adultos

que possuem um baixo grau de escolaridade. Assim, consideramos a pertinência de se debater mais o tema, uma vez que esses alunos sofrem o processo de exclusão pela questão da própria surdez ou pela condição de defasagem escolar.

Interessante observar no questionário respondido pela Professora B, as expectativas trazidas em relação ao estudante surdo:

“Trabalhar com aluno surdo na EJA você tem que ter uma atenção maior, porque são pessoas que passam o dia todo fora de casa trabalhando, chega cansado então o trabalho tem que ser todo em sala de aula. Na minha concepção não adianta passar uma atividade extraclasse porque quando ele chega em casa ele não tem um apoio necessário para entender a questão, responder e além do que tem a questão do trabalho, então precisa de descanso. Todo trabalho feito com o surdo da EJA tem que ser feito em sala de aula, para o desenvolvimento e acompanhamento”.

Nesse sentido, o perfil dos estudantes surdos da EJA, apresentam peculiaridades em relação à sua historicidade, modos de vida e necessidades educativas especiais. Em sua maioria são pescadores, marisqueiras, donas de casa, funcionários públicos, trabalhadores da indústria local e nacional, idosos e jovens que não tiveram acesso ou que vivenciaram a multirrepetência na escola regular. Sobre esse ponto, Arroyo (2006) aborda o perfil dos sujeitos da EJA, considerando trabalhadores, populares, excluídos e oprimidos; Tendo como base este perfil, pode-se afirmar que a prática educativa deve estar alinhada a esse sujeito da EJA, que possui conhecimento empírico sobre privações, exclusões e discriminações, e, nesse caso, as relações pessoais e as atividades da sala comum, devem ter vínculos com a realidade da qual o sujeito depende e pertence, para manter contato com a sua sociedade.

Corroborando com Quadros (1997), o aluno surdo se vê excluído do processo de construção do conhecimento e, sem a possibilidade de se constituir em sujeito partícipe do processo de ensino-aprendizagem nas escolas em que frequentam, acabando por desistir do ensino regular e procurando a modalidade de EJA. Entendemos que é necessário agregar os saberes da prática pedagógica, adequando com as especificidades dos alunos surdos.

A fim de buscarmos novas vias de compreensão, é fundamental conhecer as especificidades do estudante surdo. O mesmo não participava da comunidade surda, com isso, pode-se afirmar que o estudante precisava se relacionar com o meio, e nesse diálogo com outros indivíduos, ele iria se comunicar através de uma língua estabelecida.

A partir deste ponto de vista, a surdez não é considerada como algo que deve ser curado, mas, sim, como uma diferença sociocultural. Essa percepção visual é que os diferenciam, sendo uma característica fundamental para a delimitação do que se diz da cultura surda: o aprender e o compreender o mundo por meio da visão. Devido a essa experiência visual do surdo, ele

possui uma percepção de mundo diferente do ouvinte. Nesse contexto, para Sá (2002), uma pessoa surda utiliza estratégias cognitivas e manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem e em contrapartida, a tradição clínica preocupa-se em rotular o surdo a partir da classificação do grau da perda auditiva.

Assim, de acordo com Campelo (2008), pensar nessa questão envolve pensar em algo mais objetivo e concreto, uma pedagogia apropriada para a surdez, uma Pedagogia Visual, embasada em características também de uma Pedagogia Surda.

Compreendemos com Skliar (1998), que na visão médico clínica os surdos são definidos a partir da falta, ou seja, da perspectiva da ausência de audição. Mas, outra forma de enxergá-los é a partir dos estudos surdos que trazem um olhar antropológico, cultural definindo as pessoas surdas a partir da sua cultura e língua. Reforçamos, contudo, nesse estudo, que as pessoas surdas, são aquelas que interagem com o mundo a partir da sua experiência visual, e a partir desta desenvolvem o uso de uma língua e de uma cultura igualmente visuais. Nesse sentido, os profissionais da EJA reconhecem a importância de se comunicar com o surdo, mesmo tendo pouco conhecimento da Libras. Os profissionais da educação expressam a necessidade de estar preparados para atender o estudante surdo. Nesse sentido, a formação na área de Libras é de suma importância para que a inclusão do surdo aconteça.

Ferreira (2004) reconhece a importância da formação inicial, para todos os professores, sejam pedagogos ou licenciados, que aborde a temática da diversidade, da diferença e das necessidades educacionais especiais como enriquecedora das relações entre as pessoas.

B) Práticas Políticas

A segunda categoria, que são as práticas políticas que perpassam por várias vertentes, dentre elas, questões relacionadas a atuação e ao planejamento na unidade de ensino, que, somadas a isso, pontuamos também, nessa categoria, as regras e os combinados na sala de aula.

A turma entende que esse estudante surdo deve sentar-se nas primeiras cadeiras. O que é possível observar, diante disso, é que os profissionais da unidade de ensino respeitam esta condição do surdo, de ter uma língua natural, ter sua estrutura gramatical e de estar inserido em uma comunidade majoritária de ouvintes, levando os profissionais da unidade de ensino a se interessar pelo aprendizado da Libras.

Na condição de coordenadora do núcleo de Libras no período da pesquisa buscou, no contato com professores da EJA e acompanhamento profissional constante, analisar como os profissionais da educação incluíam o estudante surdo. Discutíamos acerca das estratégias e

recursos para favorecer a aprendizagem, fazendo adequações da metodologia de ensino das disciplinas regulares e, neste propósito, acompanhava os avanços e melhorias de aprendizagem do estudante surdo.

Como sublinha Freire (1984, 1999, 2000), educar é um compromisso da humanidade com o humano. Um compromisso com uma ética que se quer do humano e para o humano. Consideramos que a implementação de uma política de educação inclusiva deve ter, por princípio fundamental, a compreensão de que os surdos são sujeitos de direitos: o direito a ter uma língua, de ter uma educação de qualidade, de serem assistidos em situações de vulnerabilidade, sendo ouvidos nas suas singularidades e necessidades, reconhecendo suas especificidades culturais, pedagógicas e linguísticas.

A escolha pela política de inclusão segue um movimento mundial que tem sustentação em documentos como a “Declaração de Salamanca” (1994). Partindo de Lacerda (1999), entendemos que o movimento de Inclusão tem como meta, não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, e isso implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança.

Sendo assim, uma educação de qualidade para os surdos requer condições concretas de implementação das políticas governamentais para atender as especificidades desse público. Isto é, uma escola com planejamento de ações pedagógicas coerentes com os pilares de uma educação bilíngue. Frente a esse desafio, a formação de docentes para educação de surdos, toma proporções para discussões relevantes, abordam as questões associadas a língua desses sujeitos.

Sobre a formação, foi questionado aos profissionais da EJA na unidade de ensino no questionário se eles se sentem preparados para atuar com estudantes surdos. As respostas foram bem diferenciadas, como se pode observar nas respostas abaixo:

“[...] Eu me sinto preparada para trabalhar com surdo porque é a área que eu escolhi de pesquisa, para estudo, para trabalho. Então eu tento me qualificar sempre para continuar na área e fazer um bom trabalho” (Professora B).

Consegue-se perceber, na fala da professora B que ela se sente totalmente preparada, pois possui formação para atuar com surdos. Nessa perspectiva, Lacerda (1996 apud SANTANA, 2007, p. 180), ressalta que as experiências com a educação bilíngue são restritas, também, pela dificuldade de encontrar professores que saibam utilizá-la.

Contudo, os Professores A e D não se sentem totalmente prontos, mas, estão abertos para aprender e se aperfeiçoar nessa perspectiva inclusiva, como confere nas respostas abaixo:

“[...] Entendo que a formação em Libras deveria acontecer pelo menos em um período bimestral em toda rede do ensino público, pois faz-se necessário que os profissionais da educação estejam aptos para comunicar-se com este público de maneira clara, criando assim uma zona integradora que evita exclusão” (Professor D).

“[...] O que é de extrema importância na educação de jovens e adultos, é o professor com formação em Libras. Por que o fato de eu ter um aluno que eu deveria saber a língua brasileira de sinais e eu não sei termina criando um certo distanciamento do professor e do aluno, tendo a necessidade de ter um especialista da área para fazer esse trabalho pedagógico com aluno, mas eu como professora Regente da turma sinto incômodo com isso, porque é uma inclusão que se a gente for analisar bem na minha opinião não se efetiva de fato, porque assim ele percebe que eu sou a professora Regente e que eu ministro aula para os demais alunos da turma enquanto que ele tem uma professora específica que faz um trabalho específico com ele do qual eu não tenho formação, preparo, para fazer. Então ele tá incluído na turma, mas dentro da sala no meu entender ele continua excluído é como um autor que escreveu um livro falando sobre isso “os excluídos do interior”, ou seja, você está ali em um mesmo espaço, fazendo parte de um mesmo contexto, porém você não está de fato incluído, existe ainda essa separação” (Professora A).

Como se vê, de acordo as respostas dos Professores A e D referente a sua formação, não foi suficiente para capacitá-los para atuar com o estudante surdo na EJA, o que confirma a posição de Miranda e Galvão Filho (2012), em relação a formação continuada em contexto do professor(a), quando diz que o educador deve analisar suas práticas e criar espaços para a reflexão coletiva. Desse modo, uma formação que viabilize aos educadores refletirem sobre o planejamento das aulas, sobre didáticas e metodologias pedagógicas a partir da Língua Brasileira de Sinais.

Ainda sobre a formação, foi perguntado a Professora A na entrevista virtual o que tinha a falar sobre a sua formação, o que gerou a seguinte resposta analisada:

“[...] eu cursei pedagogia de 2005 a 2010 na UEMS em Feira de Santana e eu tive sim a disciplina de libras. Eu tive uma disciplina que era educação especial que tratava de todas as formas possíveis de cuidado especial na educação no sentido de surdez, de dificuldade motora, de todos os outros transtornos, superdotação, distúrbios, enfim, abrangia toda uma gama de Educação Especial. Mas eu tive especificamente uma disciplina de libras que o professor se chamava Marcílio, ele era um professor surdo e ele que ministrava essa disciplina. Na época se eu não me engano foi no segundo ou terceiro semestre eu aprendi a língua brasileira de sinais, mas com o tempo, por falta de prática, de uso, eu tive contato apenas duas vezes com aluno surdo. Uma vez foi em Feira de Santana no ano de 2006 e eu ainda não havia feito a libras e voltei até agora com o aluno Rogério na Vera Maria. Então assim por falta de prática e de uso eu não sei mais a língua brasileira de sinais. Aprendi naquele momento não pratiquei, não utilizei, não fiz outros cursos. Nesse sentido, eu perdi a prática, mas eu tive tanto a base teórica de Educação Especial como a questão da língua brasileira de sinais na prática”.

Diante do que foi exposto, pode-se compreender que a formação dos profissionais da educação precisa ser continuada como processo de inclusão, fundamentada nas concepções dos direitos humanos, pois, a educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas. Se a escola está comprometida com questões inclusivas faz-se necessário respeitar

as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais, firmados nos princípios éticos, acentuando a integridade nos relacionamentos humanos. Nesse sentido, Sasaki (2010) aponta que a inclusão é um processo de construção de sociedade para todos, sem discriminação.

Assim, admitimos a importância dos profissionais da EJA saibam se comunicar com os surdos, mesmo tendo um conhecimento básico da Libras. Esta língua visual aqui no Brasil, é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, como lei de Libras, que reconhece a Língua de Brasileira Sinais, como a língua da comunidade surda, embora algumas pessoas digam que ela é a segunda língua falada no Brasil. De acordo com Strobel (2008), a Libras é a língua usada pela comunidade surda brasileira e nesse contexto, compreende-se as próprias pessoas surdas e as pessoas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade surda e trabalham em conjunto com as pessoas surdas. Assim, podemos dizer que os Intérpretes de Língua de Sinais, os professores de Libras são, também, parte da comunidade surda.

C) Práticas Inclusivas

A terceira e última categoria que analisa a metodologia que os professores utilizam, a forma como avaliam, os recursos e as estratégias que utilizam: figuras, fotos, desenhos etc. Nesse contexto, será analisado a concepção de inclusão, uma concepção maior de convivência. Partindo do princípio de que, nas práticas inclusivas devem incentivar vivências estimuladoras, o modo de ensinar deve basear-se em conhecimentos científicos, mediados pela intuição, perspicácia e observação cotidiana do estudante surdo inserido nessa unidade de ensino.

Nesse contexto, a relação professor(a) e estratégia metodológica, é considerada de forma específica pela Professora B, trazendo para o contexto da educação de surdo, a exploração de alguns recursos discursivos que a língua de sinais oferece, tais como: expressões faciais, gramaticais, configurações de mãos, movimentos do corpo, espaço de sinalização. É importante ressaltar que, enquanto professora de Libras atuante na educação inclusiva, procurei desenvolver formações em libras com o grupo de inclusão da secretaria de educação, eliminando aos poucos, a visão separatista das pessoas com deficiência e procurando considerar as particularidades dos surdos, respeitando as diferenças linguísticas, culturais e sociais da pessoa surda.

Vale ressaltar, que a presença desse profissional na EJA é fundamental, mas ainda permanece limitada a participação do estudante surdo nos três momentos pedagógicos no mesmo turno, uma vez que o estudante trabalha durante o diurno.

O AEE de Libras, que ensina Libras ao aluno surdo, no qual, o profissional ideal para atuar junto com esse professor nesse espaço é o profissional surdo ou profissional ouvinte que seja formado, no curso de Letras-Libras. É importante salientar, que a escola inclusiva para estudantes surdos, requer o oferecimento do instrutor surdo de Libras, nessa unidade esse profissional atendia o estudante surdo uma vez na semana na EJA, antes da pandemia. Vale ressaltar, que devido a afinidade linguística entre os pares, o instrutor surdo se torna para seu aluno uma referência possibilitando interação direta, por meio da Libras e de questões culturais desses sujeitos.

Figura 10 – Atendimento do Instrutor surdo trabalhando atividades de Libras.



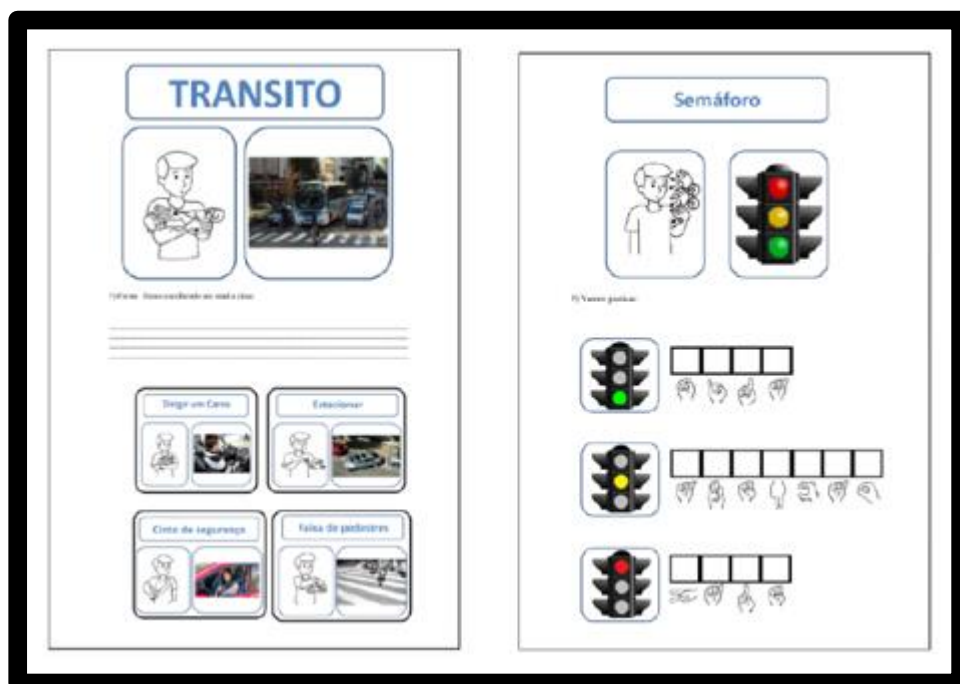
Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da sala de aula. Dois homens sentados um de frente para o outro. O primeiro é o estudante surdo da EJA homem negro está com uma camisa branca escrita com letras verdes EJA sinalizando uma atividade sobre a mesa. Sentado na sua frente está o instrutor surdo homem moreno de barba com blusa preta e detalhes brancos observando a sinalização do estudante. Ao fundo da sala cadeiras vermelhas e mesas brancas, parede azulejada branca com 03 quadros pintados na parede de branco e amarelo e um quadro no centro da sala pintado de rosa.

A aquisição e o uso da Libras como primeira língua pelo instrutor surdo, facilita seu reconhecimento como participante ativo da comunidade surda. É muito importante sua atuação na EJA, tornando-se para o estudante surdo uma referência em termos de identidade. A proposição dessa discussão reforça o que Perlin (2004) destaca, em relação uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos.

O AEE em Libras, passava os conteúdos que ele recebia na sala de aula regular para Libras para o surdo, com a criação de sinais para palavras em português e que ainda não

existisse um sinal, além de metodologia de ensino diferenciada, para que o estudante internalizasse formas de fazer as atividades para surdos, e que os professores da sala comum e o AEE de língua portuguesa como L2, elaboravam. Nesse sentido, foram desenvolvidas algumas atividades específicas com o estudante surdo, pela necessidade evidenciada pelo estudante na comunicação em Libras.

Figura 11 – Modelo de uma atividade realizada durante os atendimentos do instrutor surdo.



Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular como modelo de uma atividade realizada durante os atendimentos do instrutor surdo. Figura com duas fotos a primeira retrata a palavra escrita Trânsito em um quadrado retangular um desenho de um menino traduzindo em libras o sinal de trânsito - mãos em s fechadas palma para dentro, mãos como se estivesse dirigindo e depois faz o sinal de coisas mãos em v palma para dentro arrastando para os lados mexendo os dedos arrastando para os lados. No segundo quadrado imagens de ônibus e carros em uma pista de trânsito. Logo abaixo mais 04 fotos, a primeira o menino sinalizando dirigir carro -o sinal corresponde as mãos fechadas em S fazendo movimento para cima e para baixo, na segunda foto o sinal de cinto de segurança mão direita aberta segura o pulso da esquerda, na terceira imagem sinal de estacionar - mão direita em 4 parada palma para baixo, mão esquerda em quatro faz um movimento com a mão esquerda como estivesse parando um carro. Na quarta foto sinal de faixa de pedestre - mão direita aberta em quatro palma para baixo, mão esquerda com os dedos indicador e médio esticados pontas para baixo, passando as pontas dos dedos no dorso da mão direita como estivesse andando. Quarta imagem sinal de faixa de pedestre segurando o pulso da mão esquerda. Na segunda imagem quadro retangular escrito Semáforo com fotos de um semáforo e um menino sinalizando semáforo- mão direita em S palma para dentro abrir e fechar a mão três vezes fazendo um movimento para baixo, abaixo mais três imagens de semáforos com quadros menores em branco onde deve ser escrita em português as palavras Siga, Atenção e Pare.

Contudo, é possível perceber na observação, que os conteúdos trabalhados com o estudante foram contextualizados com base na sinalização em Libras, o uso do alfabeto manual, diálogos e temas atuais, que são explorados em cada disciplina de forma interdisciplinar. Nesse

sentido, as atividades foram pensadas para o surdo a partir da diferença linguística e da constituição das relações sociais.

Observamos nessa classe de EJA, uma preocupação com o estudante surdo que não sabe Libras, o que dificulta avançar no ensino de língua portuguesa, como segunda língua, por não ser proficiente na sua própria língua. Conforme expresso pela Professora B: “[...] sabe o básico da Libras, utiliza na maioria sinais caseiros”.

Nesse contexto, muitos estudantes surdos na EJA, vão ter esse primeiro contato com a língua de sinais, quando eles entram na escola, haja vista, 95% da população da comunidade surda, nascem de famílias ouvintes, talvez um pouco mais um pouco menos, mas falando de uma forma mais geral. Isso significa que, muitos dos nossos alunos surdos nascem em contextos de famílias que desconhecem a língua de sinais eles não tem contato com a língua de sinais.

O estudante surdo chega na EJA sem uma língua estruturada, então é preciso fazer com que esse estudante, o mais rápido possível, adquira a língua de sinais, para que todos os outros conhecimentos possam ser de fácil acesso. Vale ressaltar que não existe uma fórmula pronta para o ensino de LP, como L2 para surdos. Existem recomendações de experiências que deram certo com estudantes surdos em espaços educacionais.

De acordo com Damázio (2007), é importante estabelecer uma base linguística e cognitiva consistente para impulsionar o aprendizado dos conteúdos escolares e o aprendizado de uma segunda língua. Embora os professores pareçam considerar as iniciativas tímidas, suas falas indicam a urgência em discutir estratégias de ensino para o aluno Surdo, a partir do momento em que não conhecem a língua e seu funcionamento, percebem a necessidade de entender como esses sujeitos aprendem.

Fica evidente o quão difícil é para a Professora A, refletir sobre sua prática quando questionada em relação ao seu preparo com o estudante surdo:

“[...] como eu disse anteriormente, eu creio que a maioria dos professores não estão preparados para trabalhar com surdos. Por conta da falta desse preparo, dessa formação em língua brasileira de sinais. Por mais que o Regente se esforce para acompanhar o aluno, existe esse distanciamento por falta da prática da língua brasileira de sinais por parte do professor Regente da turma”.

A partir das questões supracitadas, a formação com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica mais imediata para o cotidiano da sala de aula, requer ações em todas as instâncias, particularmente, as destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores, além de potencializar práticas

de inclusão bem-sucedidas, tornando-se oportuno rever as concepções, modelos e planejamentos para a formação de professores.

Trazendo para o contexto de professora de Libras, é importante salientar que nas formações em Libras, buscamos possibilitar a comunicação direta com os Surdos e ouvintes, favorecendo a construção de práticas educativas que assegurassem o acesso dos surdos às duas línguas no contexto escolar. Entretanto continuamos acreditando também, que a parceria escola e família, são articulações de extrema importância no bom desempenho escolar e social dos surdos. Para Karnopp (2011), as interações e relações dentro das salas de aula surdas são a vida real para alunos e educadores.

Diante desse fato, reforça-se a necessidade da unidade escolar inovar as suas práticas, adequando sua rotina a diversidade presente, conforme encontramos nas reflexões de Amorim (2007). Fica evidente que a unidade de ensino buscou formar uma comunidade de aprendizagem, com estímulos as experiências da vida cotidiana dos estudantes da EJA e proporcionando novas práticas educativas.

Nessa linha de concepção, Dantas (2012, p. 151) destaca a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, justamente por levar em consideração, as especificidades desta modalidade educativa, ao tempo que enfatiza que a formação deve atentar para a diversidade de jovens e adultos trabalhadores, considerando suas diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas.

A essa altura da argumentação, percebe-se que a escola possui um papel importante na educação de surdos, pois ela será, na maioria das vezes e para o surdo, o primeiro contato com a Língua de Sinais. Embora reconheçamos as conquistas legais para a formação docente, no tocante a surdez, ainda precisamos avançar, pois fica evidente que a Língua de Sinais, por suas características viso-espaciais, é passível de ser adquirida pelos profissionais da educação sem dificuldades adicionais, já que os surdos, em contato com outros surdos usuários da Língua de Sinais, procedem a uma aquisição ampla e eficaz. Daí também, decorre a necessidade de avançarmos no reconhecimento da Libras, da cultura e identidades surda, embora reconheçamos as conquistas legais para as condições de aprimoramento da formação docente. Tanto a formação inicial, quanto a continuada, tem sido insuficiente e até inexistentes, na formação de professores para atender os alunos surdos na EJA, com uma metodologia que considere o universo da educação dos surdos.

Em meio a essa complexidade de como os profissionais da EJA incluem o estudante surdo, parece-nos consensual o entendimento que o reconhecimento de que a Libras é determinante no desenvolvimento intelectual dos surdos. Nesse sentido, expor o aprendizado

dessa língua aos profissionais torna-se imprescindível, pois melhorando a prática, reconhecem-se as dificuldades confrontadas e as condições facilitadoras da mudança no contexto educacional.

No bojo dessa discussão, lembramos a Declaração de Salamanca que ao tratar da importância do reconhecimento da diferença linguística apresentada pelos surdos, nos diz que, numa educação na perspectiva inclusiva, “[...] deve ser levada em consideração, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos” (1994, p. 31).

Ao considerar que a escola inclusiva reconhece as potencialidades dos indivíduos, promovendo inter-relacionamentos sem descaracterizar suas singularidades, a Professora C faz uma reflexão em torno do que acredita ser uma efetiva inclusão de surdos:

“[...] primeiro toda a gestão e coordenação precisam ter o curso de Libras além de sua formação claro pois só assim poderá haver uma comunicação eficaz entre ambas as partes para que assim os direitos e deveres desses estudantes sejam realmente atendidos dentro da realidade de cada um. E assim saberemos onde estamos acertando e o que preciso mudar para uma melhor compreensão entre ambas as partes, E assim estará de fato acontecendo a verdadeira inclusão”.

Precisamos refletir sobre as implicações do processo de inclusão do surdo na EJA. Nesse cenário, é fundamental pensar a educação de surdos um ambiente acolhedor, garantindo a interação, mediante o processo linguístico em língua de sinais entre todas as pessoas surdas ou não surdas. Vale ressaltar, que a Educação inclusiva não significa somente a inserção física desses educandos na unidade de ensino, pois é preciso que os professores e a escola tenham suporte e uma ação pedagógica para trabalhar com esses alunos, para que eles possam ter um aprendizado significativo. Nessa perspectiva, a inclusão exige do professor atitudes. Ele precisa estimular o aluno com criatividade, promovendo oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, Damásio (2007) afirma que a inclusão de pessoas com Surdez na escola comum, requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem na sala de aula.

Abordando a inclusão de surdos, no viés dos profissionais da EJA e unindo, especialmente, o campo da formação, lhes permitirá o aprimoramento das suas práticas educativas, buscando novas estratégias e caminhos para enfrentar os desafios, analisando os avanços e repensando como os estudantes surdos estão sendo incluídos, partindo do princípio de oportunizar vivências estimuladoras. Nessa perspectiva, abordamos a utilização das estratégias de ensino como fruto do processo de formação dos profissionais da educação, seja esse processo inicial e continuado.

Em se tratando da convivência do estudante surdo com seus colegas ouvintes, convém ainda lembrar na observação que seus colegas ouvintes desenvolveram uma comunicação satisfatória com o estudante por meio de gestos, alguns sinais eles perguntavam ora a professora de libras ora a mãe do aluno que também frequentava essa turma, assim percebemos uma atenção especial que deve ser dispensada aos indivíduos surdos em sua inter-relação com os estudantes ouvintes no cotidiano escolar.

"[...] a convivência dos colegas com surdos em sala de aula, na minha experiência o surdo tinha uma boa convivência com os colegas por eles serem do mesmo lugar, se conheceram há bastante tempo. Então a convivência já vem de antes da sala de aula" (Professora B).

"[...] na sala também contamos com a participação e colaboração de sua mãe que era também aluna da EJA e foi passando para nós professores, funcionários e até os próprios alunos alguns dos muitos sinais que ele já sabia o significado e outros que eles mesmos familiares criaram para uma melhor compreensão entre o aluno e familiares dentro de casa e localidade em que ele reside. Esse aluno mesmo sendo especial é muito comunicativo respeitando as suas especificidades" (Professora C).

De acordo com Correia (2020) “[...] a intenção é trabalhar a inclusão como partilha, como vínculo que se organiza na rede da coMvivência”. Entendo que, para atuar diante do desafio da inclusão escolar, os conteúdos e as informações devem chegar aos alunos por meio da língua de sinais e a língua portuguesa, devem ser trabalhadas em momentos específicos, conscientizando o aluno surdo que se trata de uma outra língua com estrutura diferenciada.

Verificando a forma de ensinar da Professora A, na disciplina língua portuguesa, na unidade de ensino, percebemos que a mesma gosta do que faz e sabe o que quer em relação ao aprendizado dos alunos ouvintes; utiliza atividades desafiadoras em grupos e duplas, que motivam a aprendizagem. Era comum o uso de vídeos informativos na forma oral da Língua Portuguesa, dicionários e textos em Língua portuguesa. Constatamos que para o estudante surdo as atividades são adaptadas pela Professora B, respeitando as limitações e conhecimento do mesmo. E para isso, busca-se a mediação com a ludicidade a Professora B percebe que trabalhar com materiais concretos e com atividades lúdicas com o estudante surdo desperta o desenvolvimento linguístico do mesmo.

O Professor D não chegou a planejar sobre jogos. Na resposta, referente ao uso de jogos didáticos, podemos observar na sua fala: *“Eu só tinha um dia na escola e uma noite, eu fazia de tudo para atender a um número maior de alunos, variava as atividades, mas infelizmente chegou a pandemia foi outra situação que complicou ainda mais”*.

O Professor D reconhece que os jogos despertam o raciocínio lógico, exercita a linguagem visual envolvendo a relação com as cores e formas, por isso, ativa a memória de

maneira brilhante fazendo com que o aluno sinta prazer em participar das aulas. Dessa forma a professora A reconhece a importância da mediação com a ludicidade:

“[...] esse lúdico é explicitado através de atividades criativas divertidas através de jogos brinquedos e brincadeiras com Jovens Adultos e Idosos agente, trabalha com o lúdico com a ludicidade, não tem idade para jogar e brincar...eu sempre trabalho com ludicidade jogos de memória, bingo de letras, bingo de palavras, palavras cruzadas, quebra cabeça, dominó, de adição, subtração entre outros. Eu costumo incluir no planejamento, determinado assunto para ser trabalhado em forma de jogos atrai mais a atenção do jovem adulto idoso para o desenvolvimento da atividade e aprendizagem se dá de forma efetiva”.

De acordo com (MOURA, 2003, p. 79-80) o jogo promove o desenvolvimento, permitindo que os sujeitos ao jogar, lidem com regras que lhes permitam a compreensão de conhecimentos socialmente construídos.

No entanto, enquanto educadores, precisamos modificar nossa prática, em termos de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo de modo que a participação e a aprendizagem do surdo, na EJA, se tornem efetivas. Fica evidente o quão difícil é para os professores adaptar seu trabalho docente para que o processo de ensino e aprendizagem fossem possíveis de acontecer para o estudante surdo. Com a ausência da Professora B, era mais difícil desenvolver um trabalho efetivo com esse estudante. Nesse sentido, a Professora A reconhece suas limitações para trabalhar com seu aluno surdo e, como expressado, não domina um trabalho pedagógico de ensino de Língua portuguesa como segunda língua.

“[...] Eu penso que é extremamente importante que nós professores, que trabalhamos com a EJA tivéssemos formação em Libras, como já disse anteriormente, por conta de uma efetiva inclusão desses alunos na turma porque quando não tem e existe a inserção de uma segunda pessoa como professor para ensinar especificamente a língua brasileira de sinais não deixa de haver um corte, uma separação. Então eu penso que deveria ser ofertada aos professores da EJA, a língua brasileira de sinais. Porque mesmo que houvesse a presença também do Especialista para dar um suporte pedagógico, mas o professor e a professora regente da turma não estariam totalmente distantes da realidade daquele aluno e ao invés disso trabalharia uma parceria mais forte com o especialista em Libras. Eu faço um elo com a professora de libras, eu me atendo às questões pedagógicas do aluno surdo, porém se eu tivesse qualificação em Libras essa aproximação seria mais efetiva” (Professora A).

Pensar nos alunos surdos dentro da realidade da EJA é pensar uma modalidade voltada para pessoas que não tiveram a possibilidade de cursar a escola na idade própria, e que por si só, já apresentam peculiaridades. Esse modo de pensar está presente na fala da Professora C: *“[...] na minha escola tem uma professora de Libras que acompanha as aulas dentro da sala*

fazendo o diálogo com o aluno especial durante a aula que a professora regente está pondo em prática”.

Identificamos, diante da resposta da Professora C, que a surdez não pode servir de impedimento para a inclusão e aprendizagem desse estudante. Nesse cenário, mesmo que a legislação defenda a comunicação em Libras no ensino, a profissionalização dos docentes para o ensino de surdos e a valorização da cultura surda, entende-se que a atuação do poder público para ajudar nesses aspectos formativos ainda é lenta. Por isso, é importante considerar que, a presença dos alunos surdos na sala de aula inclusiva, é de extrema importância para iniciar um processo de crescimento entre os professores e estudantes, priorizando as necessidades educacionais desse público.

Embora os professores reconheçam as conquistas legais no tocante a Lei Municipal nº 540/2018, que considera a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua para surdos, e seu ensino no município, como segunda língua para ouvintes, ainda necessitamos avançar no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à garantia do acesso ao currículo, atendendo de forma efetiva as necessidades e especificidades de aprendizagem do estudante surdo.

Diante do exposto, outro aspecto a ser considerado na fala da Professora C, é a alusão à presença dos intérpretes em salas de aula.

“[...] “se em todas as salas estiverem um intérprete, além do professor regente pedagogo ter o curso ou formação em Libras, pois assim, ambos os estudantes vão aos poucos conhecendo, aprendendo e se familiarizando. Para que assim aconteça de verdade a inclusão desses alunos”.

A inclusão de surdos na EJA, ainda é uma prática que está sendo conquistada na unidade de ensino. Neste sentido, é possível constatar profissionais preocupados e sensíveis assumindo a responsabilidade de garantir aos surdos o exercício da autonomia e da cidadania como sujeito bilíngue, a fim de que sejam repensadas a maneira de ensinar esses sujeitos, elaborando aulas mais participativas e fazendo atividades conjuntas para esses educandos.

Consideramos importante que, os profissionais compreendam que a inclusão educacional do surdo na EJA merece atenção e discussões mais aprofundadas. Nesse contexto, criar formas de ensinar a pessoa surda, que em sua particularidade aprende através de metodologias visuais, juntamente com a utilização da língua de sinais, é fundamental. Vale destacar que a ação docente busca trabalhar com as diferenças dos surdos com base nas suas especificidades linguísticas, identitárias e socioculturais, determinadas por uma cultura e por uma experiência viso-gestual. Dessa forma, o desenvolvimento da pedagogia surda deve buscar

desenvolver a subjetividade e a identidade dos estudantes, levando em consideração seus aspectos históricos, seu espaço e suas representações, com o intuito de contribuir para a construção e a solidificação da identidade surda, com afirmação de sua cultura na língua de sinais.

De fato, entre os profissionais investigados, há uma consonância de ideias em prol de uma inclusão de surdo na EJA menos segregadora, pautada na organização das metodologias de ensino inclusivas e que favoreçam o uso da língua de sinais na sala de aula, pois é ela que permite o acesso aos conhecimentos científicos democratizados na escola. Nesse contexto, o ambiente escolar precisa ser favorável a circulação viva da Libras.

Essas constatações parecem indicar a necessidade de desenvolver ações, visando à garantia de direitos do estudante surdo e concernentes às estratégias pedagógicas. Evidenciou-se que os profissionais da EJA, em sua maioria, utilizam estratégias que gradativamente tem atendido as especificidades desse estudante.

Dessa forma, retomamos as afirmações assinalando que, é necessário refletir como os profissionais da educação incluem o estudante surdo. Sendo assim, é possível citar que a Professora B, por ser especialista na Língua Brasileira de Sinais, tem se empenhado em trabalhar com o estudante surdo, com base nesses pressupostos, elaborando uma metodologia reflexiva para a construção de seus conhecimentos.

Assim, constatamos que os profissionais percebem a importância de formações pensadas para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e que envolvam além da singularidade do surdo, mas outras questões relevantes sobre o processo de inclusão, como metodologias específicas e recursos adaptados, e que merecem ser tratados nas instituições de ensino.

“[...] Toda atividade que eu planejo eu levo em consideração os alunos da turma e no caso de Rogério eu fazia o planejamento com essas atividades e a professora de libras fazia meio que uma tradução para ele daquela atividade que eu planejava para a língua de sinais” (Professora A).

Consegue-se perceber na fala da professora, que na unidade de ensino busca-se um diálogo, uma troca entre os professores; toma-se então por certo que a Professora A necessita do suporte especializado, no que diz respeito a efetivação de sua prática pedagógica.

Sobre a relação aluno e conteúdo, o estudante surdo apresenta dificuldades em reconhecer sinais e em desenvolver a escrita do português. Para que o surdo tenha acesso a leitura de mundo, faz-se necessário que o professor provoque seu aluno com questões contextualizadas, considerando seus conhecimentos prévios. Entretanto, já se percebe um

avanço gradativo do estudante surdo nas suas vivências narrando a si mesmo, suas experiências de vida, a forma de ler o mundo, facilitando a absorção dos conteúdos.

Os estudos de Góes (1996), Lacerda (1996) e Souza (1996), indicam que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral e, especialmente, no uso da linguagem escrita. Em geral, isso ocorre porque as práticas educacionais não contemplam as reais necessidades dos surdos, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade.

Contudo, é preciso que se leve em consideração que, a presença da Língua de Sinais não é garantia de que o surdo aprenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ele conhece essa língua, ou não possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo linguístico. Todavia, o acesso e o contato com essa língua, no espaço escolar, podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma mais ampla e adequada.

Para falar sobre formações, deve-se considerar que necessitam estar mais instrumentadas com diferentes estratégias e embasamentos teóricos, para a criação de práticas de ensino que façam com que o aluno interaja, seja incluído e desenvolva seu aprendizado de maneira igualitária, juntamente com seus pares. Os profissionais da EJA demandam de formação nessa área, pois, a temática traz todo esse desafio e a complexidade que a formação de profissionais da educação apresenta, trazendo mudanças significativas na maneira como a escola concebe a educação de surdos.

Nessa perspectiva, é a escola que precisa promover meios para que o estudante Surdo possa interagir, considerando a necessidade de: a) assegurar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais em todo o espaço escolar; b) promover o ensino significativo com recursos necessários para o seu desenvolvimento; c) oferecer professores fluentes em Libras, inclusive professores Surdos para aplicar as ações pedagógicas satisfatórias. Assim, esse compromisso institucional inova, ao colocar os preceitos de uma escola inclusiva, centrando sua discussão na função social da escola e no seu projeto pedagógico, pois é essencial que a escola esteja sempre reformulando as propostas pedagógicas, tendo por referência o compromisso em estruturar-se independente das suas demandas escolares. Do ponto de vista de Pinto (2010), as probabilidades de um indivíduo, receber educação diferenciada dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante.

Parece-nos consensual o entendimento acerca das limitações da unidade de ensino, portanto é imprescindível que os professores de todas as disciplinas aprendam Libras para que

possam gerar estratégias pedagógicas para implementação da inclusão, em relação ao estudante surdo, levando o conhecimento da língua de sinais para a sala de aula, tornando a Libras instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento.

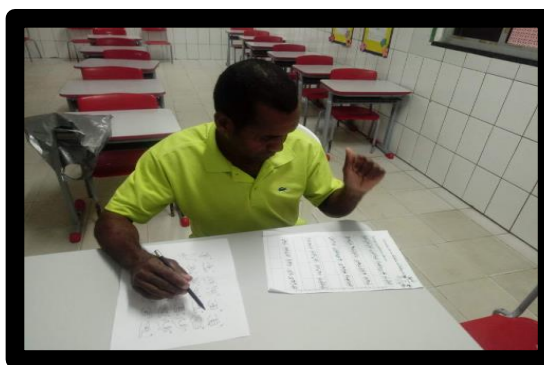
É importante mencionar que, vivemos em uma época de muitas modificações na educação de surdos. Considerando os desafios que já existiam, antes da medida do isolamento social e os que surgiram no decorrer deste tempo, devido às mudanças na logística das aulas presenciais, vale ressaltar que o estudante surdo tem sido assistido nesse período de pandemia por atividades remotas da unidade de ensino e interlocuções virtuais com a pesquisadora. Desse modo, a escola vem buscando atender as necessidades dos estudantes, utilizando-se de estratégias que alcancem diferentes formas e tempo de aprendizagem.

Mais uma vez, percebemos a necessidade de relatar as experiências vivenciadas durante a observação, por consideramos necessário ressaltar que a linguagem utilizada pelo surdo, seja através da língua de sinais ou da escrita, é alvo de preconceitos por não se enquadrar a norma padrão. Nesse sentido, os professores buscam utilizar uma metodologia de ensino que desperte o interesse do estudante, tornando a educação uma prática de aprendizagem inclusiva.

Ainda nesse debate, Bagno (2008) chama a atenção para a discriminação que há sobre determinados usos da língua, defendendo que os educadores precisam reconhecer e respeitar o conhecimento linguístico que os alunos trazem para a escola, a fim de criar formas que possibilitem a ampliação constante da competência comunicativa deles de modo democrático e não-discriminador.

Essas ações revelam-nos o quanto são ricas as formas de pensar das pessoas e o quanto precisam ser mostradas e discutidas. Apresentamos aqui algumas atividades vivenciadas com o estudante surdo na EJA:

Figura 12 - Atividades em Libras realizada com o estudante surdo na Escola Vera Maria Ferreira de Santana em 2019. **Fonte:** Acervo da autora.



Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da sala de aula. Um homem negro com camisa amarela,

estudante surdo da EJA sentado numa sala de aula, olhando atentamente para um papel sobre a mesa com a mão esquerda segura um lápis e com a mão direita sinaliza a atividade. Ao fundo da sala cadeiras vermelhas e mesas brancas, parede azulejada branca com 02 quadros pintados na parede de branco e amarelo.

Vale mencionar, que nos momentos de visita da pesquisadora na unidade de ensino, o estudante era retirado da sala de aula para realização de algumas atividades em Libras, com a própria pesquisadora. Nesse sentido, as atividades eram contextualizadas com base na sinalização em Libras, o uso do alfabeto manual, diálogos e temas atuais pensados para os surdos a partir da diferença linguística e da constituição das relações sociais, e explorados em cada disciplina de forma interdisciplinar. Dessa forma, evidenciamos que a grande maioria de surdos da EJA, são filhos de pais ouvintes e possuía muita dificuldade na aquisição da linguagem, pois não estavam em contato diário com a Língua de Sinais.

Nesse contexto, as atividades em Libras eram caracterizadas como recursos visuais, por meio da postagem de fotos e imagens, associados a recursos linguísticos da língua de sinais ou do português, como vídeos em língua de sinais, vídeos legendados em português, ou ainda vídeos com janela de Libras ou janela de tradução em Libras que apresentam o recurso linguístico do português.

Percebe-se, então, a importância de estimular, a ludicidade e o aporte digital de acordo com Perlin e Strobel (2008), abrindo caminhos formativos que construam elos significativos para a aprendizagem, tanto dos ouvintes como dos surdos.

Com Skliar (2001), podemos também destacar, que os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo. Entretanto, o autor comenta que, muitas vezes, a caracterização dos surdos enquanto sujeitos fica restrita a uma capacidade cognitiva ou linguística de compreender e produzir informação em Língua de Sinais, a experiência visual dos surdos envolve, para além de questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais.

Deste modo, é fácil inferir que na EJA experiências significativas privilegiem experiências visuais do surdo. Vale ressaltar, que os recursos tecnológicos que são usados nas aulas, são grandes aliados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Como forma de proposta didática, nesse sentido, a escola busca fazer um ensino bilíngue articulado com as tecnologias e formas de manifestação de textos. Em Niskier (1993 apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012, p. 39) e já relatado aqui, a tecnologia é um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o ser humano e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento.

Exemplificando esse aspecto na Figura 12, observamos o estudante surdo na sala de aula e em momentos de acompanhamento individual, trabalhando com vídeos em Libras, vistos pelo

celular, e posterior realização de atividades impressas relacionadas ao vídeo. Assim, torna-se necessário destacar como a televisão, manchetes de jornal, revistas, livros podem ser usados como suporte, para auxiliar os surdos na compreensão do assunto que está sendo abordado.

Além disso, cabe ressaltar que os conhecimentos acerca da língua de sinais guiam os docentes, abrindo espaços para práticas inclusivas prazerosas. Uma das formas de provocar a aprendizagem da Língua de Sinas é através das artes visuais, trabalhando com imagens, fotografias, ou seja, todo e qualquer artefato visual, e conforme já expresseo, é fundamental para a atuação dos profissionais que lecionam estudantes surdos.

Desta forma, a contribuição da disciplina Artes visuais na EJA, para o estudante surdo, é uma forma de expressão da identidade surda, para que o mesmo perceba que é possível desenvolver habilidades artísticas, criando sua identidade através destas práticas. Nesse sentido, o Professor D utiliza de imagens, produções espontâneas de contos, filmes, músicas dentre outros artefatos culturais.

[...] “a experiência visual do estudante surdo é explorada na sala de aula em atividades de recorte e colagem, desenho livre, construção de painéis e principalmente com a participação em atividades no quadro, pois nesse momento há uma interação com a turma, que possibilita também o processo da criação e recriação” (Professor D).

De acordo com Campelo (2007), o recurso visual em sala de aula, direciona práticas docentes para uso das imagens e que visem as experiências adaptadas a quem não dispõe da audição. Consideramos pertinente destacar esse aspecto na figura abaixo:

Figura 13 – O estudante surdo está recriando com formas geométricas na aula de artes. **Fonte:** Acervo do professor de Artes Visuais



Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da sala de aula. Um homem negro com camisa branca, estudante da EJA usando calça jeans em pé na sala de aula em sua frente um quadro branco, no qual o estudante está escrevendo, ao redor da sala parede azulejada branca e pisos brancos azulejados.

Fica evidente que, as relações pessoais e as atividades desenvolvidas nas aulas, são vínculos importantes para que o surdo mantenha contato com a sociedade a qual pertence. Nesse sentido, estratégias e recursos possíveis como agregar junto ao estudante surdo, dentro da sala de aula, trabalhos em equipe com colegas ouvintes, que possam auxiliá-lo, principalmente, na comunicação estabelecendo “códigos” visuais como: leitura labial, gestos, mímicas, expressões corporais e faciais, imagens, figuras e objetos enfatizam diversas expressões modos de pensar, visões de mundo, leituras e intenções variadas, que possam demonstrar o que pretende ser mencionado.

Nesse contexto, foi perguntado ao Professor D como prepara sua aula de Artes visuais para os alunos da EJA:

“Com base na construção da identidade, aproveito as experiências e conteúdos apresentados pelos alunos, onde tais informações trazidas são somadas aos conteúdos previamente planejados. Sempre penso que os conteúdos específicos de Artes Visuais para a EJA devem estar ligados ao seu desempenho profissional, onde o aluno pode como transformar e ressignificar o que já faz no seu cotidiano, possibilitando assim a ampliação do conhecimento em Arte. Sendo assim a Arte age como um ponto de encontro na busca de uma construção cultural”.

Conforme se pode observar, a formação exerce um papel fundamental no processo de inclusão de surdos para os profissionais da EJA. No que se refere aos desafios enfrentados pelos profissionais, buscou-se refletir acerca das respostas nas questões levantadas com o objetivo de fomentar o diálogo sobre a temática proposta, tendo em vista que, ao longo do trabalho e com os dados sendo elencados, constatou-se que de fato existe uma demanda no tocante a formação de profissionais da educação voltada ao ensino de estudantes surdos.

Nesse cenário, é fundamental pensar a educação de surdos em um ambiente mais acolhedor, garantindo por sua vez, a interação mediante o processo linguístico em língua de sinais entre todas as pessoas surdas ou não surdas. Tomamos a obra de Skliar (1997, 1998, 2006), para quem a diferença promove ações que orientam as práticas de inclusão, esperamos que as questões levantadas, provoquem novos modos de pensar e agir quanto as práticas educativas na escola.

Posto isso, na luta pela educação do surdo, é preciso entender que estaremos dentro dos parâmetros da educação inclusiva, quando não limitarmos os surdos a patologia, mas buscarmos espaços educacionais em que a Libras possa transitar como a língua oficial dos surdos e constituinte de sua subjetividade.

Diante dos dados analisados, entendemos a urgência em se discutir propostas de

formação continuada sobre a inclusão do estudante surdo na EJA. O conhecimento básico da Libras, o entendimento da representação cultural e social dessa língua para as pessoas surdas são indispensáveis a formação de qualquer professor(a). Conquanto, também podemos identificar tentativas de organização e mobilização da escola, de acordo com as categorias analisadas, como práticas culturais, políticas e inclusivas pois, tais dados são importantes, por possibilitarem olhar para nosso objeto e indicar a necessidade de diálogos com a escola e seus sujeitos.

Os resultados também apontam que, embora tenha melhorado a qualidade do ensino, não parece ser suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação dos professores com o aluno surdo. E, a partir do que foi vivenciado e apresentado a mim pelos sujeitos, consegui construir um Guia de Orientações, via Infográficos (Apêndice E), que se constituirão como produto final desse mestrado, baseado nas análises e objetivando orientar mais professores que atuam com estudantes surdos, além da unidade de ensino da pesquisa. Desse modo, tendo apresentado nossas análises no recorte pretendido para a construção do presente estudo, entendemos ser oportuno procedermos nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo vem revelar para o leitor, as nuances que envolvem a Educação de surdos na EJA, através da seguinte questão norteadora: como os profissionais da EJA na Escola Vera Maria Ferreira de Santana inclui o estudante surdo, em vistas a formação desses profissionais para a educação de surdos neste espaço que ocupam? Demonstra também, um contexto que não difere de outros estudos consultados: estudantes surdos na EJA que não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada, uma vez que esses estudantes sofrem o processo de exclusão pela questão da própria surdez ou pela condição de defasagem escolar. Tendo em vista as vozes analisadas, bem como as contribuições teóricas utilizadas, podemos ponderar sobre a Contribuição Interdisciplinar na Educação de surdos na EJA: possibilidades e Desafios no município de São Francisco do Conde.

Nas discussões sobre a Inclusão do estudante surdo na EJA, me deparei com um campo de estudo pouco visto e pesquisado. E, nesta busca de incluir o surdo, mesmo diante das dificuldades, identificamos tentativas de organização e mobilização da escola. Durante todo o percurso da pesquisa, as observações, questionários e no momento da entrevista virtual realizada, ficou nítido que os sujeitos colaboradores, percebem a necessidade de associar a prática ao processo de formação continuada para educação de surdos. Este trabalho apresentou algumas questões que vão além das colocadas aqui nesta escrita e que devem ser consideradas em outras discussões. Descobrimos o quanto ainda precisamos ver e considerar, para que possamos nos definir como Escola inclusiva. Por isto, algumas recomendações tornam-se fundamentais no direcionamento de outras pesquisas, como:

a) Formação de profissionais da EJA, articulando a relação entre teoria e prática no uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

b) Considerar que a implementação de uma política de educação inclusiva deve ter, por princípio fundamental, a compreensão de que os surdos são sujeitos de direitos: o direito a ter uma língua, de ter uma educação de qualidade, de serem assistidos em situações de vulnerabilidade, sendo ouvidos nas suas singularidades e necessidades, reconhecendo suas especificidades culturais, pedagógicas e linguísticas.

c) Assumir uma postura inclusiva desenvolvendo ações de intervenção que contribuam para a melhoria da qualidade da educação de surdos na EJA.

d) Realização de estudos direcionados à inclusão dos alunos surdos na EJA, na medida em que surgem cada vez mais demandas por espaços junto às escolas, além da necessidade de que seus profissionais conheçam e se atualizem na Libras.

Nestas reflexões, contamos com um aporte teórico, tanto na Educação de Surdos, quanto da EJA, destacando as palavras de Freire, quando nos diz que “[...] o homem é um ser com raízes espaços- temporais e cabe-lhes a transformação” (FREIRE, 1985, p. 158). E, ao pensar na educação de surdos na EJA, percebemos a necessidade de discutir uma formação inicial e continuada problematizadora, fundamentada em princípios de criatividade, ação e reflexão sobre a realidade do estudante surdo. Tal ação, só fortalece a importância do fomento de formações na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo aos profissionais da educação ,os conteúdos teóricos e práticos necessários, em estratégias de valorização das suas experiências, para que ocorram mudanças efetivas na compreensão de quais são as competências, valores, e saberes, para que possam atuar com êxito na educação de surdos.

Os resultados adquiridos apontam para a necessidade de uma formação coerente dos profissionais da EJA, para atuação na educação de surdos. Constituem-se em importante contribuição nas práticas desenvolvidas a partir da sala comum, espaço onde, mais constantemente, acontecem as aprendizagens, através de estratégias pedagógicas coerentes, de valorização das suas experiências e conteúdos teóricos necessários.

A inclusão de surdos na EJA é um desafio, no contexto brasileiro, e essa inclusão está diretamente relacionada a questão dos direitos humanos, no reconhecimento e na valorização da diferença como pressuposto para a igualdade de todos. É, muito mais que uma necessidade histórica, pois a inclusão de estudantes surdos na EJA mostra-se, atualmente, como uma possibilidade a ser construída, diariamente, com o esforço de cada um de nós, profissionais, envolvidos nesse processo. A inclusão do surdo na EJA não se faz apenas por escolhas simples, considera-se nesse contexto, novos desafios para os educadores.

Dentro da discussão referida procurou-se situar o leitor, tendo como objetivo maior, compreender como os professores de diferentes áreas do conhecimento podem contribuir e de forma significativa, com o ensino e aprendizagem de surdos em turmas da EJA. Foi possível com esta pesquisa, encontrar os resultados e confirmá-los aos objetivos almejados.

O nosso primeiro objetivo específico visou apresentar a pluralidade de contribuição relacionando ao surdo da EJA, na escola pública municipal. Essa reflexão nos permitiu perceber que a busca pela ampliação do atendimento à escolarização do jovem e do adulto surdo, dentro dos sistemas educacionais, se liga às conquistas legais referendadas desde a Constituição Federal de 1988, onde a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida enquanto modalidade específica, no conjunto das políticas educacionais de nosso país. É importante ressaltar, que os professores buscam oferecer subsídios para que o estudante surdo aprenda a língua de sinais, além de possibilitar outras oportunidades de acesso a proposta pedagógica da

escola, como pelo campo visual e utilização da língua brasileira de sinais.

É relevante salientar que, tanto a EJA como a Educação Inclusiva, são direitos fundamentais do cidadão, embora existam leis que amparam o surdo a ter uma educação de qualidade e oportunidade de vivenciar o processo ensino-aprendizagem em qualquer modalidade. Destacamos também, o momento da pandemia da Covid-19 e que todos estamos vivendo, e como este fato tem influenciado a vida dos surdos, o que nos faz refletir nos direitos já garantidos.

O segundo objetivo buscou refletir como os jogos didáticos pedagógicos podem ser utilizados para o ensino de alunos surdos, visando uma apropriação significativa de conhecimentos específicos de conteúdos de língua portuguesa e de artes visuais. Identificamos que a utilização de imagens, indica a preocupação docente em promover condições de acessibilidade curricular aos estudantes surdos. E para isso, buscou-se a mediação com a ludicidade, trabalhar com materiais concretos e com atividades lúdicas. Assim, constatamos que os professores reconhecem o benefícios dos jogos de modo que, a participação e a aprendizagem do surdo na EJA se torne efetiva.

Nessa direção lançamos mão das reflexões tecidas ao longo do nosso trabalho, de um conjunto de pesquisas e alguns estudos em relação a formação de profissionais da EJA para educação de surdos. Dessa forma, a importância dessa discussão é, pois, ampliada na compreensão de como os profissionais da educação na EJA inclui o surdo, embora reconheçamos as conquistas legais para a formação docente, e, no tocante a surdez, ainda precisamos avançar, pois prevalece a defasagem nas formações que necessitam de conhecimento a respeito da inclusão desses sujeitos. A reflexão realizada com relação a esse aspecto é que, a formação acadêmica sozinha não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas certamente é fundamental.

Fica evidente, que a Língua de Sinais por suas características viso-espaciais é passível de ser adquirida pelos profissionais da educação. Nesse cenário, a formação continuada torna-se fundamental para que, os profissionais reflitam sobre suas práticas e atuação em classes da EJA com alunos surdos, pelo aproveitamento de suas experiências anteriores e novas experiências que venham a movê-los na direção de um ensino mais inclusivo.

O terceiro objetivo, de construir uma orientação didática via infográficos para inclusão de surdos na EJA, a partir das descrições dos sujeitos nas observações, questionários e entrevista virtual realizadas via celular, torna-se oportuno, uma vez que o Guia de Orientação justifica-se pela necessidade em atender os profissionais da EJA, nas diversas situações e condições de aprendizagem específicas dos estudantes surdos, seja qual for sua condição social

e econômica, seu pertencimento étnico e cultural, dessa forma a escola precisa estar aberta para receber esses sujeitos.

No guia de Orientação achamos pertinente destacar que os profissionais não se prendam apenas a um conhecimento e, sim, a vários conhecimentos, partindo de conteúdos, das suas características, dos contextos e dos fins educativos para educação de surdos. Portanto, consideramos que gerir essa escola inclusiva e reflexiva, é considerar a experiência, é utilizar-se da observação, da generalização e da experimentação da ação. Favorecendo uma mudança de postura, onde outrora o direito da pessoa com surdez foi violado e não lhes garantiram o direito à aprendizagem, ocasionando um prejuízo na formação do cidadão. Não basta que o aluno surdo esteja matriculado e incluso na sala comum do ensino regular, mas, também, participando e interagindo com os outros.

No decorrer da pesquisa observamos que os profissionais da educação estão preocupados, tanto com a própria formação, quanto a como o estudante surdo recebe informações, constroem seus conhecimentos e socializa com outros colegas. Assim, nossa questão da pesquisa como os profissionais da EJA inclui o estudante surdo, atendido na Escola Vera Maria Ferreira de Santana, pôde ser respondida durante a investigação. Contudo, pode-se dizer que a preocupação com a inclusão escolar do surdo na EJA se coloca como um dos fatores fundantes que influenciam a qualidade do ensino na escola.

Como já vimos na análise apresentada, através da relação das três categorias elencadas: práticas culturais, práticas políticas e práticas inclusivas, foram fundamentalmente importantes para que pudéssemos compreender a percepção dos envolvidos na pesquisa, repensar a formação docente revendo atitudes, a seleção de atividades que visam à aquisição de conhecimentos, capacidades, formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão, elencando tudo o que diz respeito a prática pedagógica, desse educador.

Um ponto importante a destacar foi a relação dos elementos que foram analisados. Nas práticas culturais, por exemplo, descrevemos que a escola deve trabalhar como comunidades educativas acolhedoras, seguras, colaboradoras e estimulantes. Destacamos aqui, que as práticas culturais valorizam as diferenças na escola atingindo a todos os alunos.

Nas práticas políticas que perpassam por questões relacionadas ao planejamento na unidade de ensino, os combinados na sala de aula, o respeito as condições linguísticas dos surdos, aborda discussões relevantes com planejamento de ações pedagógicas coerentes com os pilares de uma educação bilíngue.

Nas práticas inclusivas confirmamos a importância das metodologias utilizadas, a forma como os professores avaliam, os recursos utilizados analisando a concepção de inclusão de forma a estimular as vivências do estudante surdo.

Diante disso, foi possível perceber que os profissionais da EJA buscam novas estratégias e caminhos para enfrentar os desafios, repensando como o estudante surdo está aprendendo, partindo do princípio de oportunizar vivências estimuladoras, que privilegiam a função da Libras no cotidiano.

Sob o ponto de vista dos participantes há uma consonância de ideias em prol de uma inclusão de surdo na EJA menos segregadora, pautada na organização das metodologias de ensino inclusivas que favoreçam o uso da língua de sinais na sala de aula, pois é ela que permite o acesso aos conhecimentos científicos democratizados na escola. Nesse contexto, o ambiente escolar precisa ser favorável à circulação viva da Libras.

É importante ressaltar, que essa sistematização dos objetivos propostos com o enfoque na resposta a questão apresentada, não impede que outras inferências possam contribuir com a inclusão dos surdos na EJA. Diante disso, algumas contribuições desta pesquisa valem ser ressaltadas, pois a mesma buscou trazer práticas pedagógicas com o estudante surdo para dentro da Escola Vera Maria Ferreira de Santana, iniciando com leituras que se aproximavam do tema proposto, com as observações simples, questionários aos participantes da pesquisa, entrevista virtual a professora regente e análise final dos dados coletados.

Espero, então, que este trabalho sirva de estímulo para outras pesquisas e publicações nessa linha, visto que é crescente a demanda de alunos surdos na EJA, fazendo-se necessário preparar os educadores para receberem, de maneira adequada e satisfatória esses educandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual:** um estudo de caso em Goiás. 2018. 144 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2018.

ALVES, M. R. F. **Multiculturalismo e formação de professores:** um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2010. 213fs. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_marcia_rodrigues_ferreira_alves.pdf.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P. de; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Fortaleza: Secretaria de educação especial, 2010 (Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 4).

AMORIM, A. **Escola:** uma instituição social, complexa e plural. São Paulo: Viena, 2007.

AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA, E. M. S. **Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos.** Salvador: Edufba, 2016.

AMORIM, A.; MUTIM, A. L. B. **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica.** Salvador: EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Editora Liber Livros, 2008. 68 p. (Série Pesquisa: v. 13).

ARROYO, M. A. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-18, ago. 2007.

ARROYO, M. A. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e adultos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola.** O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAHIA (Estado). **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia:** pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Salvador: Secretaria de Educação do Estado, 2017.

BATTISON, R. “Phonological Deletion in American Sign Language”. **Sign Language Studies**, n. 5, pp. 1–19, 1974.

BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.

BATTISON, R. Analyzing signs. *In*: VALLI, C.; LUCAS, C. (orgs.). **Linguistics of American Sign Language:** an introduction. Washington, DC: Clerc Books/Gallaudet University Press, 2000. p. 199-242.

BESERRA, A. M. **O processo de inclusão do aluno surdo na educação de jovens e adultos**. 2021. 23p. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização Lato sensu) IFPB, Campus Patos, 2021.

BEVILACQUA, M. C. A criança deficiente auditiva e a escola. **Cadernos Brasileiros de Educação**, São Paulo, Coleção Ensinando e aprendendo, v. 2, p. 22, 1987.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CEB/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. **Documento Base Nacional Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 20 mar. 2008a.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília. 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SECAD/DPEJA, 2016a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC 2016b.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar**. Brasília: MEC; INEP, 2017.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Curitiba: Ibipex, 2011.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2. ed. rev. atual. amp.. Curitiba-PR: Editora Ibipex, 2015.

BRITO, L. F. Similarities and differences in two brazilian sign languages. **Sign Language Studies**, Washington-DC, v. 42, p. 45-56, 1984.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAMPELLO, A. R. de S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PELIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R. de S. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à LIBRAS e Educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 37-62.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013 (Docência em formação. Saberes pedagógicos).

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (eds.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2. ed. 2 v. São Paulo: EDUSP, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo surdo em LIBRAS**. v. 8. São Paulo: EDUSP, 2005.

CAVALCANTE, M. C. B. **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011. p. 65-108.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

CORREIA, P. C. da H. **Modos de Conviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. 2013. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CORREIA, P. C. da H.; NASCIMENTO, E. de S. **Dialogando com a inclusão**. Recife: Liceu, 2012.

DAMÁZIO, M.F.M. **Atendimento educacional especializado-pessoas com surdez: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília/DF: MEC/SEESP -2007.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em:
http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

DANTAS, T. R. **Professores de Adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional**. 2009. 525f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento. *In*: FARIA, Maria de Brito; DIAS, T. R. **Educação de surdo, inclusão e bilinguismo**. João Pessoa, PB: Ed. Universitária da UFPB, 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007/EdUFSCar, 2004.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, W. B. Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. *In*: Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down - Família, a gente da inclusão, 4., de 09 a 11 de set. 2004, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: FBASD, 2004. pp. 21-26. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/>.

FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, 2008, pp. 120-136 (Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España).

FERREIRA, W. B. **Avaliação das Condições da Oferta da Educação Especial na Rede de Ensino do Governo do Distrito Federal**. Brasília: Fundação Cesgranrio, 2009a.

- FERREIRA, W. B. EJA Deficiência: estuda da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. S. et al. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife, PE: J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009b. p. 75- 121.
- FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 150p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GELZHEISER, L. M.; MACLAINE, M.; MEYERS, J.; PRUZEK, R. M. IEP – Specified Peer Interaction Needs: Accurate but Ignored. **Excepcional Children**, n. 1, v. 65, pp. 51-65, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, M. C. R. de. **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet**. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, pp. 116-131, 2000, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>.
- GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, T. M. S. G. **A inclusão do aluno surdo: um estudo sobre a surdez na EJA**. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Centro Virtual de Cultura Surda, Petrópolis, Editora Arara Azul, ed. 16, set. 2015., 2015. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. Brasília: MEC/INEP, 1999.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, maio-ago. 2000.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In:* LODI, A. et al. (orgs.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. *In:* THOMA, Adriana Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.

KUCHENBECKER, L. G. **Em defesa da sociedade - curso no Collège de France (1975-1976).** Aula de: 17/03/1976; São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KUCHENBECKER, L. G. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos.** 2019. 107 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2019.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Revista Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LACERDA, C. B. F. A Criança Surda e a Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa FAPESP**, Proc. n. 98/02861-1, São Paulo, 1999.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiologia junto a sujeitos surdos. *In:* LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. p. 23-43.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. *In:* KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 295-329.

LAKATOS, E. M. **Sociologia Geral.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 1989.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio/agosto 2010.

LEHRER, M.; GARCIA, B. G.; ROVINS, M. **Criando uma atmosfera escolar multicultural para crianças surdas e suas famílias**. Original: Creating multicultural school climate for deaf children and their families. Gallaudet University Pre-College National Mission Programs, 1997.

LEMOS, A. M.; CHAVES, E. P. Disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. *In*: ENDIPE, 16., Campinas-SP, 2012. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

LOBATO, H. K. G.; AMARAL, H. N. S.; SILVA L. F. R. da. Análises e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular. *In*: LOBATO, Huber Kline Guedes; SILVA, Lucival Fábio Rodrigues da; FIGUEIREDO, Daiane Pinheiro (orgs.). **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos**. Belém: UFPA, 2016.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para Surdos. *In*: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecilia (orgs.). **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LODI, A. C. B. Educação inclusiva para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed.), Rio de Janeiro: EPU., 2017.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MENDES. E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO F., T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edidora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

MOURA, M.O. A série busca no jogo: do lúdico matemática. *In*: KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação**. 2017. 135fl. Dissertação () - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto,,Ribeirão Preto, 2017.

NISKIER, A. **Tecnologia Educacional uma visão política**. Petrópolis: vozes, 1993.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, S. F. **Letramento de alunos surdos em Classe Bilíngue: Possibilidades e Desafios**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

PADDEN, C. A.; RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. *In*: CHAMBERLAIN, J. P.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. (eds.). **Language acquisition by eye**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 165-189.

PAIVA, K. C. M.; SARAIVA, L. A. S. Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 145-158, abr./jun. 2005.

PEDROSO, C. C. A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete**. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. *In*: LACERDA, C. B. F; GOES, M. C. R. (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p.23-28.

PERLIN, G. T. T. Identidade Surda. *In*: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. “A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais”. **ETD Educação temática digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 135-146, jun. 2006.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PINHEIRO, A. de A.; LOPES, Raiana Ferreira. **Aprendizagem dos surdos na EJA: limites e possibilidades**. 2015. 49p. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, João Pessoa, 2015.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUILLES, R. E. S. **Estudo de Libras: disciplina**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. A formação de habilidades no contexto escolar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 24., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: ANPEd, 2011.

RAMIREZ, N. L.; CASTELLS, A. M. G. **A Inclusão da Educação Infantil e a Alma Inclusiva do educador**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

RIBEIRO, T. **Leitura e Escrita na Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, Londrina, v. 13, n. 15, 2010.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: A caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

SÁ, N. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p.

SÁ, N. L. **Os estudos surdos**. 2004. Disponível em: http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc. Acessado em: 20 nov. 2004.

SÁ, N. de. O discurso surdo: a escuta os sinais. *In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. cap.10. p.167-190.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos**. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Ed. WVA, 1997.

SASS-LEHRER, Marilyn; GERNER DE GARCIA, Barbara; ROVINS, Michele. **Creating multicultural school climate for deaf children and their families**. Gallaudet University Pre-College: National Mission Programs, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. / São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*. SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org). **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e Ensino Médio: Perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado**. 2011. Dissertação Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2011.

SOUZA, R. M. de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, ago. 1995. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200009&lng=pt&nrm=iso.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Listok Press, 1960.

STRIEDER, R.; MENDES, Rosângela; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva: da igualdade para a convivência com os diferentes**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2013. 200p.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Saberes docentes e formação profissional formação profissional**. Formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIMBANE, A. A lexicultura no português de Moçambique. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v18i2.39577>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

VIEIRA P. Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICES A



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EJA: de responsabilidade da pesquisadora ITACIARA DE OLIVEIRA DO CARMO DA SILVA, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Analisar como os profissionais da educação inclui os estudantes surdos na EJA.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: A Escola Vera Maria Ferreira de Santana pela possibilidade de discussões relevantes, que abordam as questões associadas a Língua Brasileira de Sinais e inclusão de surdos, nesse sentido, propomos contribuir com o entendimento da importância da formação de profissionais, diante da necessidade de se trabalhar, mesmo que preliminarmente e de forma incipiente, uma proposta de formação inicial de profissionais da EJA para educação de surdos, dessa forma é imprescindível criar condições para o acesso e permanência de estudantes surdos na EJA. A formação dos profissionais da EJA deve atentar para a diversidade dos sujeitos em formação e aqueles que são atendidos na prática escolar, considerando suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, suas experiências de vida, suas histórias, saberes como sujeitos históricos.

Acreditamos que os benefícios projetados por essa pesquisa são possíveis de serem verificados e executados no contexto das práticas implementadas pela Escola Vera Maria Ferreira de Santana **no município de São Francisco do Conde Ba**. Caso aceite o Senhor (a) participará de entrevistas individuais e em grupo nas modalidades presenciais ou remota. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração

resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EJA** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

São Francisco do Conde, 21 de novembro de 2020

Assinatura do participante da pesquisa

Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

Dados de identificação

- 1- **Endereço de e-mail:** _____
- 2- **Sobre as informações acima citadas:** () Concordo () Discordo
- 3- **Nome:** _____
- 4- **Sexo:** () Masculino () Feminino
- 5- **Carga-horária semanal de trabalho:** () 20 horas () 40 horas Outro: _____
- 6- **Idade:** () 20 - 30 anos () 31 - 40 anos Outro: _____
- 7- **Etnia:** () Indígena () Branco () Pardo () Amarelo () Preto () Não declarado
- 8- **Tempo de docência:** () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () Acima de 11 anos
- 9- **Tempo de docência na EJA:** () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () Acima de 11 anos
- 10- **Tempo de docência nesta unidade de ensino:** () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos ()
Acima de 11 anos
- 11- **Formação Inicial:** () Pedagogia () Licenciatura () Outro: _____
- 12- **Formação na/para Educação Especial: Sim ou não e qual?**

- 13- **Na sua escola tem alunos surdos ou com outra deficiência?** () Sim () Não
Outro: _____
- 14- **Você conhece a Língua Brasileira de Sinais?** () Sim () Não
- 15- **Você já participou de uma formação em Libras?** () Sim () Não

16- Na sua formação, houve alguma disciplina que tratasse da educação especial destacando a surdez?

17- Como você vê a inclusão do surdo?

18- Você sabe a língua brasileira de sinais?

19- Você se sente preparada para trabalhar com estudantes surdos?

20- O que você sabe sobre educação bilíngue para surdos?

21- O que você acha que é necessário para o professor fazer um bom trabalho com alunos surdos?

22- Como você trabalha com esse estudante surdo na EJA?

23- Os colegas ouvintes desfrutam de uma convivência satisfatória com esse estudante surdo?

24- Como a experiência visual do estudante surdo é explorada na sala de aula?

25- Defina em 05 palavras o que você acha da educação de surdos na EJA:

26- Você utilizou jogos didáticos pedagógicos para o ensino do estudante surdo?

APÊNDICE C QUESTIONÁRIO APLICADO A VICE-DIRETORA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

Dados de identificação

- 1- **Endereço de e-mail:** _____
- 2- **Sobre as informações acima citadas:** () Concordo () Discordo
- 3- **Nome:** _____
- 4- **Sexo:** () Masculino () Feminino
- 5- **Carga-horária semanal de trabalho:** () 20 horas () 40 horas Outro: _____
- 6- **Idade:** () 20 - 30 anos () 31 - 40 anos Outro: _____
- 7- **Etnia:** () Indígena () Branco () Pardo () Amarelo () Preto () Não declarado
- 8- **Tempo de docência:** () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () Acima de 11 anos
- 9- **Tempo de docência na EJA:** () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () Acima de 11 anos
- 10- **Tempo de docência nesta unidade de ensino:** () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () Acima de 11 anos
- 11- **Formação Inicial:** () Pedagogia () Licenciatura () Outro: _____
- 12- **Formação na/para Educação Especial: Sim ou não e qual?**

- 13- **Na sua escola tem alunos surdos ou com outra deficiência?** () Sim () Não
Outro: _____
- 14- **Você conhece a Língua Brasileira de Sinais?** () Sim () Não
- 15- **Você já participou de uma formação em Libras?** () Sim () Não
- 16- Em relação a inclusão do aluno surdo na unidade de ensino, os profissionais da educação, estão preparados para recebe-lo?

17- Existe algum outro profissional na escola que viabiliza a comunicação com o surdo na sala de aula?

18- Para você, qual o papel da gestão para a efetiva inclusão do surdo na EJA?

19- O aluno surdo da EJA sabe a Língua Brasileira de Sinais? Qual a forma de comunicação usada em sala?

20- Defina em 05 palavras o que você acha da educação de surdos na EJA:

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Como é feita a comunicação entre o professor de sala de aula comum e o estudante surdo?
- 2) Como você vê a inclusão do surdo na EJA?
- 3) Você se sente preparada para trabalhar com estudantes surdos?
- 4) O que você acha que é necessário para o professor fazer um bom trabalho com o surdo?
- 5) Você considera importante a formação inicial e continuada para a educação de surdos?
- 6) Você utilizou jogos didáticos pedagógicos para o ensino do estudante surdo?

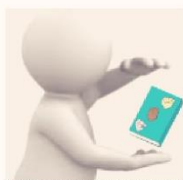
APÊNDICE E – PRODUTO FINAL DO MESTRADO INFOGRÁFICOS

EDUCAÇÃO DE SURDOS

O que é preciso saber?

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA EJA

O Guia de Orientação justifica-se pela necessidade em atender os profissionais da Eja, nas diversas situações e condições de aprendizagem específicas dos estudantes surdos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural, dessa forma a escola precisa estar aberta para receber esses sujeitos.



<https://br.onestest.com/pr/n/400468591857522110/>

Audiodescrição: Figura retangular num canto superior esquerdo contendo a foto de um boneco branco sem um gênero definido, com um manual na mão de cor azul com as letras A, B, C do alfabeto em dactilótipo.



Audiodescrição: Figura retangular contendo 2 pessoas em uma praça, homem negro usando blusa verde, com uma máscara branca no pescoço, fazendo em Libras o sinal da palavra "nome". O sinal tem nome, mão direita com a palma para frente, com o dedo indicador e médio esticado e os outros dedos fechados, fazendo um leve movimento para a direita. Ao lado do homem, mulher de pele clara, cabelo longo solto, camisa preta, usando óculos, batem palmas com o chão circundando ao estudante surdo. Ao redor da praça uma árvore, uma mesa de concreto, chão de granito com jardins em pequenas partes.

O educador deve estar atualizado para acolher as diversas realidades que chegam na escola e atender as particularidades dos estudantes surdos da Eja.



<https://images.app.goo.gl/PtZ5HcMRJVm7YA>

Audiodescrição: Figura retangular contendo 11 fotos em miniatura da face de um homem demonstrando expressões faciais de Desconfiança, Vergonha, Admiração, Raiva, Afirmação, Feliz, Medo, Dúvida, Negação, Tchau e Sim.

Na sala de aula ainda...

A pedagogia surda deve buscar desenvolver a subjetividade e a identidade dos estudantes, levando em consideração seus aspectos históricos, seu espaço e suas representações, com o intuito de contribuir para a construção e a solidificação da identidade surda, com afirmação de sua cultura na Língua de sinais.

Aprendiz Surdo na Eja

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.



Audiodescrição: Figura retangular contendo a foto de uma pessoa na praça. Homem negro usando blusa verde, com uma máscara branca no pescoço, fazendo em Libras o sinal da palavra "perigo". Sinal de perigo, mão direita, palma para frente, dedo indicador esticado, passando a lateral do dedo indicador para cima e para baixo no lado direito do nariz. Ao redor da praça uma árvore, uma mesa de concreto, chão de granito com jardins em pequenas partes.

Averiguar quais os tipos de linguagem que o aluno surdo utiliza (oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre docente e estudante.

Observar se o estudante surdo está atento antes de iniciar uma comunicação oral com ele, caso contrário chame sua atenção, tocando-o levemente.

Quando não entender o que um surdo está falando, solicitar repetição e se for preciso escrever, desenhar e/ou mostrar gravuras e objetos concretos. O mais importante é que haja comunicação;

INCLUSÃO DE SURDOS NA EJA

NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Averiguar quais os tipos de linguagem que o aluno surdo utiliza (oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre docente e estudante. Observar se o estudante surdo está atento antes de iniciar uma comunicação oral com ele, caso contrário chame sua atenção, tocando-o levemente. Quando não entender o que um surdo está falando, solicitar repetição e se for preciso escrever, desenhar e/ou mostrar gravuras e objetos concretos. O mais importante é que haja comunicação; Para uma melhor comunicação, utilizar expressão facial e corporal significativas;

Desafios Igualdade Adaptações



<https://images.app.goo.gl/m7KFwUvMzAwMVSBCA>

Audiodescrição: Figura retangular contendo a foto de 2 pessoas. A esquerda, mulher de pele clara, cabelos compridos, com olhos arregalados, tentando se comunicar aparentemente com uma pessoa surda. A direita, homem de pele clara, cabelos negros, aparentemente surdo, com braços abertos, interrogações acima de sua cabeça, demonstrando expressão facial de dúvida. No canto superior esquerdo o subtítulo "O surdo na escola regular" com letras menores e pretas.

O surdo na escola regular

As adequações devem partir do professor com ajustes específicos que seus estudantes surdos possam ter em sua sala de aula um ambiente estimulador de sua capacidade cognitiva. A utilização de imagens tornou-se um instrumento comum para o ensino, assim, a experiência visual do surdo posiciona este conhecimento como elemento importante para os docentes se apropriarem.

É importante destacar que...

O professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na LS.

A LP como L2 deve enfatizar a leitura com textos reais

Recursos visuais no processo de aprendizagem

Trazer figuras de animais, pessoas, objetos e outros



Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da sala de aula. Um homem negro com camisa amarela, estudante surdo da EJA sentado numa sala de aula, olhando atentamente para um papel sobre a mesa com a mão esquerda segura um lápis e com a mão direita sinaliza a atividade em Libras. Ao fundo da sala cadeiras vermelhas e mesas brancas, parede azulejada branca com 02 quadros pintados na parede de branco e amarelo



<https://images.app.goo.gl/5xt2vYH39sZnxopZ6>



<https://images.app.goo.gl/ssNq69SR8p8najZM7>

Audiodescrição: Ilustração com cinco crianças em diálogos caracterizados em balões, quatro balões com letras aleatórias, dando a entender que existe uma comunicação entre quatro crianças. E um balão vazio representando que há uma criança que não está se comunicando como os demais.

Construção e a solidificação da identidade surda leva em conta...

A igualdade de direitos será contemplada quando for reconhecida a diferença linguístico-cultural dos sujeitos surdos (FENESIS,2011).

Audiodescrição: Subtítulo com letras menores e pretas "Recursos visuais no processo de Aprendizagem". A direita, figura retangular com 15 imagens escritas em português e em datilologia. A primeira foto, em cima a palavra higiene bucal em português e em datilologia, abaixo uma foto de uma criança e uma mulher escovando os dentes. A segunda foto, duas bocas, em baixo o nome "boca" escrito em português e em datilologia. A terceira foto, escrito dentes, em baixo o nome "dentes" escrito em português e em datilologia. A quarta foto, duas bocas com cárie, em baixo o nome "cárie" escrito em português e em datilologia. A quinta foto, duas pastas de dentes, em baixo o nome "pasta de dente" escrito em português e em datilologia. A sexta foto, duas línguas, em baixo o nome "língua" escrito em português e em datilologia. A sétima foto, uma boca usando fio dental e uma caixa de fio dental ao lado, em baixo o nome "fio dental" escrito em português e em datilologia. A oitava foto, uma bochecha, em baixo o nome "bochecha" escrito em português e em datilologia. A nona foto, dois dentistas, em baixo o nome "dentista" escrito em português e em datilologia.

COMO O PROFESSOR PODE REALIZAR UM PROCESSO AVALIATIVO PARA O ALUNO SURDO?



<https://images.app.goo.gl/cw456pwpYm1qMhNL8>

Audiodescrição: dois bonecos de gênero indefinido, um dos bonecos segura um manual e uma caneta marcando um "X" em um quadrado, enquanto o outro está de frente com a mão esquerda na cabeça.

AUXILIAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SURDOS...

A utilização de materiais visuais diversificados como jornais, revistas, noticiários, filmes, computador, televisão. Ao utilizar recursos áudio – visuais (TV, Vídeo, DVD), apresentar somente legendado, pois o aluno surdo não apresenta percepção auditiva, necessitando exclusivamente de apoio visual. Caso não seja legendado deverá ser feito resumo escrito do filme e/ ou documentário para ser entregue ao aluno;



<https://images.app.goo.gl/gjNtHkrdWq5Vh9Q7>

Audiodescrição: Figura de cor branca, fundo azul, formato de um manual com setas indicando que a atividade esta correta. A direita, subtítulo escrito "Atendendo as particularidades dos estudantes surdos da EJA." com letras menores e pretas.

Atendendo as particularidades dos estudantes surdos da EJA.

Elaborar provas diferenciadas dos demais alunos utilizando perguntas sucintas e objetivas com vocabulário claro e com sinônimo de palavras (ou dicionário) que facilitem a compreensão, porém não alterando o conteúdo;

Criando estratégias diferenciadas na avaliação...

Proporcionando ao aluno surdo expressar por meio de sinais, gestos, mímicas, LIBRAS, desenhos, escrita, entre outros. A avaliação pode ser diferenciada dos demais alunos ouvintes, sendo necessário reduzir o número de questões dissertativas e diferenciando o peso das questões sem, contudo alterar o conteúdo, buscando adequar "necessidade do aluno surdo";



<https://images.app.goo.gl/yDDI95XefgXNmxP8>

Audiodescrição: Imagens de livros com diversas cores, azul, marrom, laranja, rosa, sendo que dois livros brancos estão escritos. Libras, surdo e biblioteca. A esquerda, subtítulo seguido por três pontos "Criando estratégias diferenciadas na avaliação..." com letras menores e pretas.

Na avaliação...

Ações e intervenções pedagógicas podem ser realizadas pelo professor durante as atividades do aluno surdo que valorizam seus acertos em vez de apontar e expor suas dificuldades, recuperam e elevam a autoestima desse aluno, auxiliando e contribuindo para o desenvolvimento do mesmo.



https://youtu.be/rfpHF_94quo

Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da história em libras João e Maria. O homem que contracenava a história usa camisa branca, calça jeans, esta sinalizando. Ao lado dele, uma mulher com cabelos trançados, blusa branca, vestido vermelho. Atrás, o cenário da história com uma parede tijolinho a vista, uma janela preta, um cabideiro de madeira com três chapéus empendurados.

Implicações para práticas pedagógicas

O professor poderá utilizar inúmeras ferramentas nessa direção trazer para a sala de aula vídeos produzidos pela comunidade surda, facilmente encontráveis na internet, no site a importância de vídeos caracterizados como recursos visuais, por meio da postagem de fotos e imagens, associados a recursos linguísticos da língua de sinais ou do português, como vídeos em língua de sinais, vídeos legendados em português ou ainda vídeos com janela de libras ou janela de tradução em libras que apresentam o recurso linguístico do português.

O QUE PRECISO APRENDER SOBRE LIBRAS

As línguas de sinais são línguas complexas, com semântica, sintaxe, morfologia e estrutura e gramática específica. As línguas de sinais em nada são inferiores às línguas orais. Através das línguas de sinais pode-se dialogar em qualquer assunto: política, economia, filosofia, literatura, ciência, sentimentos, poesias, piada, teatro, filmes, entre outros.



<https://images.app.goo.gl/QFw9rs5K5VoG2W4p7>

Audiodescrição: figura retangular, fundo laranja, escrito "Libras" em língua portuguesa com letras de cor lilás e em datilologia.



<https://images.app.goo.gl/vfuWkyZkkBkPPnkq8>

Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular com sete pessoas numa sala de aula. A primeira mulher de cabelos castanhos, blusa amarela e pele clara, está em pé sinalizando em direção ao lado esquerdo. A segunda mulher de cabelos castanhos claros, blusa listrada preta e branca e pele clara, está em pé sinalizando para uma outra mulher negra, de cabelos pretos, blusa vermelha e usando óculos. A quarta mulher de cabelos castanhos, blusa lilás, usando óculos e pele clara, está em pé sinalizando em direção ao lado direito. A quinta mulher de cabelos negros presos, pele clara, usando um casaco branco, sentada na cadeira, está sinalizando atentamente para o lado esquerdo. A sexta mulher de cabelos negros soltos, pele clara, camisa laranja, sentada na cadeira, está sinalizando atentamente para o lado direito. A sétima mulher de cabelos castanhos escuros trançados, pele clara, usando um casaco preto observando atentamente a sinalização ao lado direito.

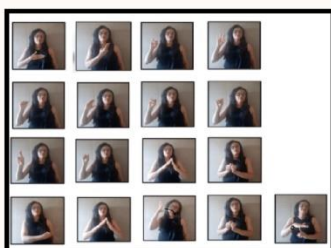
A língua de sinais não são universais, pois cada país tem a sua própria língua de sinais. No Brasil, a língua de sinais chama-se Língua Brasileira de Sinais e usamos a sigla Libras para identificá-la.

Os surdos são considerados:

peças que se comunicam e expressam seu pensamento por meio de uma língua visual-motora, imagética, com a percepção do mundo por meio da visão. Esse grupo assumido de suas diferenças, na comunicação e na sociedade, constitui uma cultura e comunidade também diferentes valorizando suas peculiaridades e defendendo seu jeito próprio de ser surdo



Audiodescrição: figura mostra imagem retangular com duas pessoas, homem negro, blusa branca, sentado, fazendo sinal de "entender" e um menino sentado de pele clara, blusa vermelha, olhando atentamente para a sinalização.



Meu nome é Itaciara.
Eu moro com meus filhos.
Minha casa é bonita e é perto da praça.

Audiodescrição: Figura retangular contendo 17 fotos retangulares. Nas fotos tem uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Na primeira foto expressa o sinal de Meu - mão direita aberta palma para frente palma da mão encostada no peito. Sinal de nome mão direita em U palma para dentro, arrasta da esquerda para direita. Datilologia do nome ITACIARA. Sinal de morar mãos em formato em formato de casa. Sinal de Com-mãos fechadas encosta os dorsos dos dedos. Sinal de filho - mão direita pontas dos dedos encostadas no peito lado direito faz um movimento para frente e une as pontas dos dedos. Sinal de Casa- mãos em formato de casa. Sinal de bonita-mão direita aberta palma para frente faz um movimento na frente do rosto fechando gradativamente os dedos. Sinal de Perto mesmo sinal de Com. Sinal de Praça- mão esquerda palma para baixo mão direita com dedo indicador da mão direita esticado tocando a ponta do dedo indicador na palma da mão esquerda girando as mãos.

A Libras na EJA

as atividades para surdos na EJA devem ser contextualizadas com base na sinalização em Libras, o uso do alfabeto manual, diálogos e temas atuais pensados para os surdos a partir da diferença linguística e da constituição das relações sociais, explorados em cada disciplina de forma interdisciplinar. Dessa forma, evidenciamos que a grande maioria de surdos da Eja, são filhos de pais ouvintes e possui muita dificuldade na aquisição da linguagem, pois não estão em contato diário com a Língua de Sinais.

CONHECENDO A ESTRUTURA DA LIBRAS

A base para o aprendizado da Libras está no seu alfabeto manual; Em português utilizamos o alfabeto manual para formar as palavras; Na Libras as letras serão executadas e representadas por uma configuração de mãos. A seguir, serão apresentados os cinco parâmetros primários das LSs:

CONFIGURAÇÃO DE MÃOS

Configuração de Mãos (CM) – são as formas feitas nas mãos, ou a disposição dos dedos que a mão apresenta, feitas pela mão dominante ou a mão de apoio, ou ainda pelas duas mãos, na realização de um sinal.

Audiodescrição: figura retangular de uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Faz o sinal de família – mãos em F com setas para baixo gira as mãos até encostar os lados dos dedos mínimos.



PONTO DE ARTICULAÇÃO

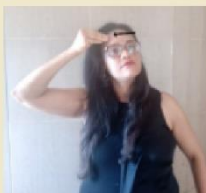
Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L) - é o lugar onde incide a mão predominante, podendo essa tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (na frente do emissor).

Audiodescrição: figura retangular de uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Faz o sinal de trabalhar - mãos em L com movimentos alternados para frente e para trás.

MOVIMENTO

Movimento (M) é o deslocamento da(s) mão(s) no espaço durante a realização de um sinal. Os sinais podem ter movimento ou não. Mudanças no parâmetro M podem distinguir significado, originando novos itens lexicais como os sinais VÍDEO e TRABALHAR na LIBRAS. Quanto à direcionalidade, esta pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional.

Audiodescrição: figura retangular de uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Faz o sinal Esquecer - mão direita com a palma para dentro, dedos unidos passando na testa as pontas dos dedos da esquerda para direita.



EXPRESSÃO FACIAL E/OU CORPORAL (E)

transmitem o estado emocional que o indivíduo quer comunicar aos seus interlocutores

Audiodescrição: figura retangular de uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Faz o sinal Triste - rosto entristecido com o polegar posicionado no queixo;

ORIENTAÇÃO

Orientação das palmas das mãos (Or) - é a direção que a palma da mão assume na realização de um sinal, e a inversão da orientação da palma da mão pode representar a ideia de oposição.



Audiodescrição: figura retangular de uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Faz o sinal Ajudar eu-ajudar-você - palma da mão esquerda para frente e a mão direita deitada na altura do pulso com uma seta fazendo movimento para baixo.

REFLEXÃO

"Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeito a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo, tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, mas temos que permiti-les ser surdo."

Terje Basilier (psiquiatra, Surdo Norueguês)



<https://images.app.goo.gl/TV66jr3hs3Av7b9e7>

Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular com um homem de pele clara, com blusa branca, gravata marrom, calça marrom, com a mão direita encostada no lado direito do rosto, sentado sobre uma lâmpada amarela.



Audiodescrição: Alfabeto manual disponibilizado pela autora ao estudante em formato visual. Figura retangular contendo vinte e seis fotos retangulares. Nas vinte e seis tem uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, blusa preta, óculos marrons, batom vermelho. Está na frente de uma parede marrom. Expressa os sinais do alfabeto manual. Letra A - dedos fechados palma para frente mão parada, Letra B - dedos fechados em forma do número 4 palma para frente, Letra C - dedos em concha palma levemente virada para esquerda, Letra D - dedos unidos pelas pontas no formato de círculo e dedo indicador esticado, Letra E - dedos curvados palma para frente sem movimento, Letra F - mão com os dedos mínimo, médio e anular esticados e dedo polegar encostado no dedo indicador, Letra G - dedo polegar e indicador esticado os outros dedos fechados palma para frente, Letra H - dedo indicador e médio esticados com o dedo polegar encostado no médio e gira a mão levemente, Letra I - dedo mínimo esticado palma para frente sem movimento, Letra J - dedo mínimo esticado palma para frente e faz o movimento como estivesse escrevendo o J, Letra K - como estivesse fazendo a letra H fazendo um movimento para cima, letra L - dedo indicador e polegar esticado e os outros dedos fechados palma para frente, Letra M - dedos indicador, médio e anular com as pontas para baixo e palma para dentro, Letra N - dedo indicador e médio esticado para baixo e os outros dedos fechados palma para dentro, Letra O - dedos fechados palma para frente, Letra P - dedos indicador, médio e polegar esticado com as pontas para baixo como se fosse o H para baixo sem movimento, Letra Q - dedo indicador e polegar pontas para baixo como se fosse o G virado para baixo, Letra R - mão com a palma para frente dedos indicador e médio cruzados, Letra S - mão fechada palma para frente sem movimento, Letra T - mão em F ao contrário sendo que dedo polegar fica por dentro do indicador, Letra U - mão para frente dedo indicador e médio encostados os outros dedos fechados, Letra V - dedos indicador e médio abertos os outros dedos fechados palma para frente, Letra W - dedos indicador, médio e anular juntos e os outros dedos fechados, Letra X - dedo indicador curvado palma para baixo estica a mão para trás, Letra Y - mão com o polegar e o dedo mínimo esticado os outros dedos fechados faz um pequeno movimento como se fosse uma queidinha, Letra Z - dedo indicador esticado fazendo um movimento da letra z na frente do corpo.

Relembrando o alfabeto manual

Numa perspectiva histórica mencionamos que o alfabeto manual de Libras teve origem no império, sendo criado pelo abade Charles-Michel de LÉpée, no século XVI. Ele foi o fundador da primeira escola para deficientes auditivos em Paris, e o precursor no uso da língua de sinais. Este método de linguagem utilizando sinais foi desenvolvido e aperfeiçoado pelo abade Sicard e Clerc, surdos, que começaram a ensinar a língua de sinais por meio gramatical. Vale mencionar que o alfabeto manual consiste na soletração de letras e numerais com as mãos.



<https://images.app.goo.gl/uE7Gyp6ZbgssP9YB6>

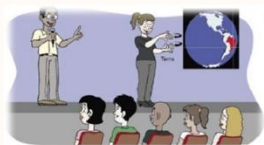
Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular com cinco pessoas numa sala de aula. Mulher em pé, cabelos loiros curtos, usa óculos, com camisa branca e calça azul, sapatos marrons, apontando para um quadro com o mapa do Brasil desenhado, com cores verde, azul, marrom, amarelo e vermelho. A segunda pessoa na sala, homem sentado numa cadeira com cabelos pretos, pele clara, camisa branca com detalhes azul, short azul com detalhes brancos, sapatos pretos. A terceira pessoa na sala, homem sentado na cadeira, homem negro com cabelo preto, camisa branca com detalhes azul, calça azul com detalhes brancos, com as mãos apoiadas na carteira. A quarta pessoa na sala, mulher de cabelos loiros presos pele clara com um livro nas mãos. A quinta pessoa na sala, homem sentado, cabelos pretos, blusa branca com detalhes azul, short azul com detalhes brancos. Ao redor da sala uma mesa marrom com uma cadeira preta encostada sobre a mesa livros, porta canetas e cadernos.

Sobre os surdos e sua comunicação

Três usuários linguísticos diferentes: -Oralistas: surdos que aprendem a língua falada através de diferentes métodos; -Libras: surdos que aprendem a Libras como forma de comunicação; utiliza-se o português como língua suporte; -Bílingues: surdos que utilizam tanto Libras quanto a língua oral, conforme as circunstâncias.

Legislação

A Lei Federal n. 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como língua oficial das comunidades de Surdos. Essa lei é também conhecida como a Lei de Libras, e é um marco histórico na trajetória de construção da identidade surda e luta pelos direitos humanos dos surdos no Brasil. O Decreto n. 5.626, de 20 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei de Libras e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.



<https://images.app.goo.gl/zwVoQ9jRfNhmNBp46>

Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular com sete pessoas numa sala de aula. Homem negro, em pé, usando óculos com microfone na mão direita, com camisa branca, calça cinza sapatos marrons. Ao seu lado uma intérprete de libras, mulher de pele clara, cabelos castanhos presos, sinalizando Terra. Sinal de Terra mãos em concha, mãos com as palmas uma de frente para outra sendo que a direita em cima e a esquerda embaixo faz um leve giro. Ao lado da mulher que ocupa a função de intérprete uma foto de um globo terrestre. Na platéia cinco pessoas sentadas. Mulher cabelos pretos, pele clara, com camisa rosa. Homem, cabelos pretos, pele clara com camisa verde. Homem negro, cabelo cinza com camisa verde escura. Mulher negra, cabelo cinza com camisa branca. Mulher, cabelos loiros, pele clara com passeadeira na cabeça branca, camisa branca. Todos sentados assistindo a palestra.

EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO FOCO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA EJA



Audiodescrição: figura retangular com cinco bonecos sem gênero definido sentados em cinco cadeiras pretas. O boneco do meio está gesticulando as mãos.

A escolarização de alunos surdos pressupõe que os educadores envolvidos tenham domínio das línguas envolvidas, a Língua de Sinais e o português em suas diferentes modalidades. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o sujeito surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na Língua de Sinais como em Português, especialmente em sua modalidade escrita.

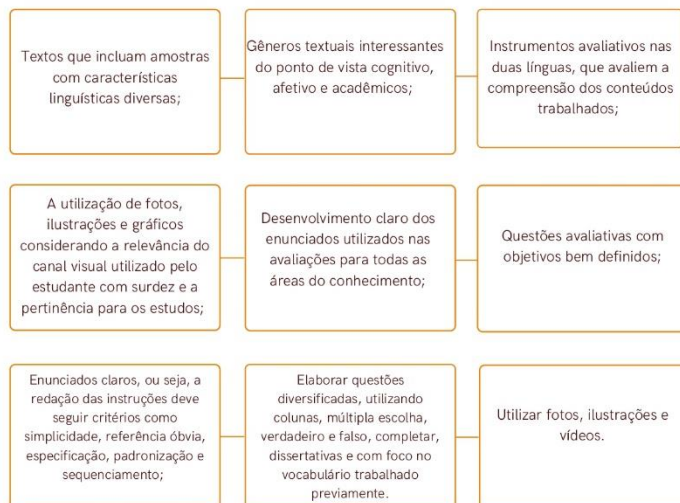


<https://images.app.goo.gl/vU1qzY98jSX58xLE7>

Audiodescrição: Mulher de pele clara, cabelos pretos, com uma toca marrom na cabeça, sapatos pretos, usando uma blusa de manga marrom comprida, bermuda preta sentada em frente a um note book que esta sobre uma mesa vermelha.

É preciso considerar que não existe o domínio da língua de sinais por parte da grande maioria dos estudantes surdos da EJA, já que os mesmos vivenciam diferentes modos de escolarização, que poderíamos caracterizar que esses estudantes não tiveram acesso à língua de sinais e que os mesmos vêm tendo acesso aos sinais, em uma configuração de português sinalizado.

Aos professores compete estimular o alcance dos domínios linguísticos dos estudantes surdos e/ou deficientes auditivos. Por isso, sugere-se que em sala de aula sejam trabalhados:



Audiodescrição: Figura retangular com nove quadros também retangulares. Quadro que sugere como os professores devem estimular o alcance dos domínios linguísticos dos estudantes surdos e/ou deficientes auditivos. Quadros ligados por linhas, leitura da esquerda para direita e de cima para baixo. Forma retangular onde está escrito Textos que incluam amostras com características linguísticas diversas; que direciona para Gêneros textuais interessantes do ponto de vista cognitivo, afetivo e acadêmicos; que direciona para Instrumentos avaliativos nas duas línguas, que avaliem a compreensão dos conteúdos trabalhados. Outra forma retangular que esta escrito A utilização de fotos, ilustrações e gráficos considerando a relevância do canal visual utilizado pelo estudante com surdez e a pertinência para os estudos, que direciona para Desenvolvimento claro dos enunciados utilizados nas avaliações para todas as áreas do conhecimento, que direciona para Questões avaliativas com objetivos bem definidos; Outra forma retangular que esta escrito Enunciados claros, ou seja, a redação das instruções deve seguir critérios como simplicidade, referência óbvia, especificação, padronização e sequenciamento, que direciona para Elaborar questões diversificadas, utilizando colunas, múltipla escolha, verdadeiro e falso, completar, dissertativas e com foco no vocabulário trabalhado previamente, que direciona para Utilizar fotos, ilustrações e vídeos.

CRIAR CONDIÇÕES PARA QUE O ESTUDANTE SURDO NA EJA SEJA USUÁRIO DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS



<https://images.app.goo.gl/ovgJTovQUYF91YwQ8>

Audiodescrição: figura de um homem, cabelo castanho, pele clara, camisa azul, fazendo o sinal Libras – mãos com palmas uma de frente para a outra fazendo movimentos alternados para cima e para baixo. Atrás do homem, um fundo azul.

Organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno.

Experiências de língua - brincar, jogar, vivenciar coisas com a LS. Trazer o jovem-adulto surdo para a língua, para se reconhecer surdo.

Ênfase maior na produção de significados do que nas formar gramaticais.

O professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na LS.

LP como L2 deve enfatizar a leitura, com textos reais.

UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA PARA FREIRE SIGNIFICA CULTIVAR O CONHECIMENTO DE FORMA INTERDISCIPLINAR ARTICULANDO A EXPERIÊNCIA DA VIDA PRÁTICA COM A SISTEMATIZAÇÃO RIGOROSA E CRÍTICA DOS CONTEÚDOS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

PAULO FREIRE

<https://images.app.goo.gl/pF54w8srQbyhtW8xU8>

PRÁTICAS DE ENSINO PARA UMA PEDAGOGIA VISUAL SURDA



<https://youtu.be/95NCT3HT52A>

<https://youtu.be/hyuHXRPf90>

Audiodescrição: Título escrito "Práticas de ensino para uma pedagogia visual surda". Figura retangular com 2 quadros retangulares. O primeiro quadro é um print da tela de um vídeo no YouTube "Vamos aprender Libras em Família". Uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, vestido preto, óculos marrons, usando máscara vermelha de bolinhas brancas, fazendo o sinal de borboleta em Libras. Sinal Borboleta – mão no formato de uma borboleta batendo as asas. A direita, um garoto, de pele clara, blusa azul, usando uma máscara preta, sentado no sofá observando a sinalização. Atrás da mulher tem um sofá e um quadro branco com cartazes do alfabeto da Língua Portuguesa. Na parte superior direita da foto tem uma imagem de uma borboleta de cor azul e preta sobre uma folha verde. O segundo quadro é um print da tela de um vídeo no YouTube "Aula virtual Sinais de Clima e fenômenos da Natureza". Uma mulher de pele clara, cabelos compridos pretos, vestido preto, óculos marrons, usando uma máscara amarela, fazendo o sinal de Calor. Sinal Calor – mãos abertas com palmas para cima como se estivesse abanando. Ao fundo, uma ponte com árvores próximas ao manguezal, uma paisagem natural da cidade de São Francisco do Conde, maré vazia com um barco e areia à vista.



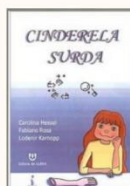
Audiodescrição: Figura mostra imagem retangular da sala de aula. Dois homens sentados um de frente para o outro. O primeiro é o estudante surdo da EJA homem negro esta com uma camisa branca escrita com letras verdes EJA sinalizando uma atividade sobre a mesa. Sentado na sua frente esta o instrutor surdo homem moreno de barba com blusa preta e detalhes brancos observando a sinalização do estudante. Ao fundo da sala cadeiras vermelhas e mesas brancas, parede azulejada branca com 03 quadros pintados na parede de branco e amarelo e um quadro no centro da sala pintado de rosa.

Vale destacar que a utilização de materiais visuais diversificados como jornais, revistas, noticiários, filmes, computador, televisão, auxiliam no processo de aprendizagem dos surdos.

Para tanto, existem vários Recursos de comunicação que podem ser utilizados na pedagogia surda.

Nessa perspectiva o professor poderá utilizar inúmeras ferramentas nessa direção trazer para a sala de aula vídeos produzidos pela comunidade surda, facilmente encontráveis na internet, no site a importância de vídeos caracterizados como recursos visuais, por meio da postagem de fotos e imagens, associados a recursos linguísticos da língua de sinais ou do português, como vídeos em língua de sinais, vídeos legendados em português ou ainda vídeos com janela de libras ou janela de tradução em libras que apresentam o recurso linguístico do português.

A pedagogia surda, conhecida como pedagogia visual, compreende em criar uma nova forma de ensinar a pessoa surda, que em sua particularidade aprende através de metodologias visuais juntamente com a utilização da língua de sinais. Perlin (2004, p.81), afirma que "não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos".



<https://images.app.goo.gl/YVx859tKxpTPPW57>

Audiodescrição: Imagem da capa do livro nas cores azul e branca. Na parte superior da imagem há o nome do título do livro Cinderela Surda em letras azuis, abaixo o título do livro em Sign Writing Escrita de Sinais do Brasil, na cor preta. Na parte central da capa do livro há os nomes das três autoras, Lodenir Becker Karnopp, Carolina Hessel e Fabiano Rosa e ao lado uma gravura de uma menina, cabelos marrons, pele clara, com uma mão encostada na bochecha e a outra mão sobre a mesa. Na frente da mão uma mão no formato de luva.

Os recursos visuais não se restringe a criança surda, serve também para o jovem e adulto surdo na Eja, principalmente aquele aluno surdo que não tem o conhecimento nem da Língua Brasileira de Sinais e nem da Língua portuguesa.

SUGESTÕES DE APLICATIVOS PARA SURDOS:



<https://images.app.goo.gl/xCiY8zymqAJRoAT8>



<https://images.app.goo.gl/qxb2w2YQ8UWP3fuZ6>



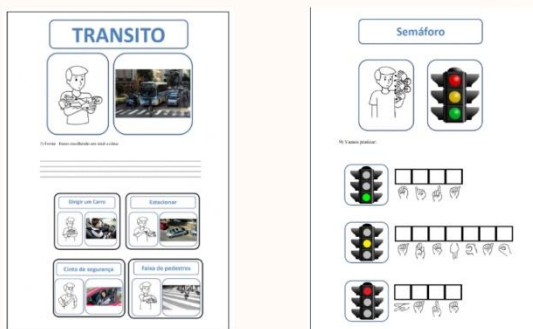
<https://images.app.goo.gl/VVGJFcBcXTQZpyl6>



<https://images.app.goo.gl/2cfDVTGyQnzremVG9>

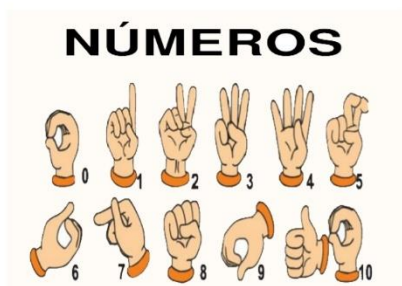
Audiodescrição: Título escrito "Sugestões de aplicativos para surdos" em letras grandes e amarelas, abaixo imagens de 4 aplicativos. O aplicativo Librazuka desenvolvido por um grupo de estudantes do curso de Ciência da Computação. A ideia do aplicativo é facilitar a comunicação com pessoas que têm deficiência auditiva e de fala. É constantemente atualizado pensando em ajudar as pessoas a entenderem melhor a Libras. Com conteúdo lúdico e linguagem simples, o app visa auxiliar na fixação das informações teóricas através de exercícios, jogos e animações. O segundo aplicativo é o Librário é um jogo que tem o propósito de ensinar Libras brincando. É um jogo de pares de cartas que possibilita dinâmicas lúdicas de trocas de experiências inclusivas. O terceiro aplicativo é o ProDeaf que traduz e facilita conversas com os surdos. O app está disponível somente pela Play Store e também pode ser usado no computador. Cria sinais em Libras por meio de um personagem em 3D que faz traduções de Português para Libras. O app ainda conta com dicionário organizado por categoria de palavras e frases comuns. Com o ProDeaf o usuário pode aprender a Língua Brasileira de Sinais e se comunicar melhor com os surdos. O quarto aplicativo é o Hand talk tecnologia inovadora para reconhecimento de movimentos em línguas de sinais. Cujos personagens Hugo ou a Maya pela web são os tradutores virtuais 3D da Talk, que realiza traduções para línguas de sinais automaticamente, por meio da Inteligência Artificial.

ATIVIDADES EM LIBRAS



Audiodescrição: Imagem de duas atividades em libras. Figura mostra imagem retangular como modelo de uma atividade realizada durante os atendimentos do instrutor surdo. Figura com duas fotos a primeira retrata a palavra escrita Trânsito em um quadrado retangular um desenho de um menino traduzindo em libras o sinal de trânsito - mãos em s fechadas palma para dentro mãos como se tivesse dirigindo e depois faz o sinal de coisas mãos em v palma para dentro arrastando para os lados mexendo os dedos arrastando para os lados. No segundo quadrado imagens de ônibus e carros em uma pista de trânsito. Logo abaixo mais 04 fotos, a primeira o menino sinalizando dirigir carro -o sinal corresponde as mãos fechadas em S fazendo movimento para cima e para baixo, na segunda foto o sinal de cinto de segurança mão direita aberta segura o pulso da esquerda, na terceira imagem sinal de estacionar - mão direita em 4 parada palma para baixo, mão esquerda em quatro faz um movimento com a mão esquerda como tivesse parando um carro. Na quarta foto sinal de faixa de pedestre - mão direita aberta em quatro palma para baixo, mão esquerda com os dedos indicador e médio esticados pontas para baixo, passando as pontas dos dedos no dorso da mão direita como estivesse andando. Quarta imagem sinal de faixa de pedestre segurando o pulso da mão esquerda. Na segunda imagem quadro retangular escrito Semáforo com fotos de um semáforo e um menino sinalizando semáforo- mão direita em S palma para dentro abrir e fechar a mão três vezes fazendo um movimento para baixo. Abaixo mais três imagens de semáforos com quadros menores em branco onde deve ser escrita em português as palavras Siga, Atenção e Pare.

NÚMEROS EM LIBRAS



<https://images.app.goo.gl/u2fjUTBxW1FqIHtTA>

Audiodescrição: figura mostra imagem retangular com números em libras de 0 a 10. Sinal 0 – mão direita no formato de O. Número 1 – dedo polegar esticado e os outros dedos fechados. Número 2 – dedo polegar e indicador esticado e os outros dedos fechados. Número 3 – dedo indicador, médio e anelar esticados e os outros fechados. Número 4 – dedo indicador, médio, anelar e mínimo esticados e os outros fechados. Número 5 – dedo indicador e médio curvados e os outros dedos fechados. Número 6 – dedo polegar esticado para cima e os outros dedos encolhidos com as pontas encostadas no polegar. Número 7 – dedo polegar encostado na lateral do dedo indicador que está esticado e os outros dedos curvados. Número 8 – mão fechada em S, palma para frente e treme um pouco a mão. Número 9 – dedo polegar esticado para baixo e os outros dedos encolhidos com as pontas encostadas no polegar. Número 10 – faz o número 1 e o 0.

MATERIAIS PARA TRABALHAR COM SURDOS

<ul style="list-style-type: none"> • Filmes: • <i>O milagre de Anne Sullivan</i> • <i>Filhos do silêncio</i> • <i>Querido Frank</i> • <i>Sangue Negro</i> • <i>Madagascar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros • <i>Vendo Vozes</i> (Oliver Sacks) • <i>O voo da Gaivota</i> (Emanuelle Laborit) • <i>Estudos Surdos</i> (Org. Ronice Müller) • <i>O que é ser surdo?</i> (Vera Starnová) • <i>Educação e Surdez</i> (Maura Corcini)
--	--

Audiodescrição: imagem retangular com sugestões de Livros e Filmes para surdos.

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM TEMPOS DE COVID-19

A pandemia da Covid-19 elevou as vulnerabilidades que esses sujeitos enfrentam, é digno de nota que a falta de informações para esse público causa impacto em diferentes espaços. A comunidade surda enfrenta dificuldades cotidianas por utilizarem uma língua não falada pela maioria: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nem todo surdo consegue fazer leitura labial

Se faz necessário buscar diferentes alternativas de tecnologias que possam auxiliar as pessoas surdas.

Os docentes precisaram se (re)inventar, aprendendo novas tecnologias educacionais, transformando os conteúdos em vídeos, conhecendo e experimentando todas as possibilidades para que a acessibilidade fosse preservada, garantindo a equidade e acessibilidade para esses alunos.

Muitas pessoas surdas ainda têm dificuldades com a Língua Portuguesa escrita.

Nem todas as pessoas surdas sabem LIBRAS.

Muitos ouvintes ainda desconhecem a Cultura Surda

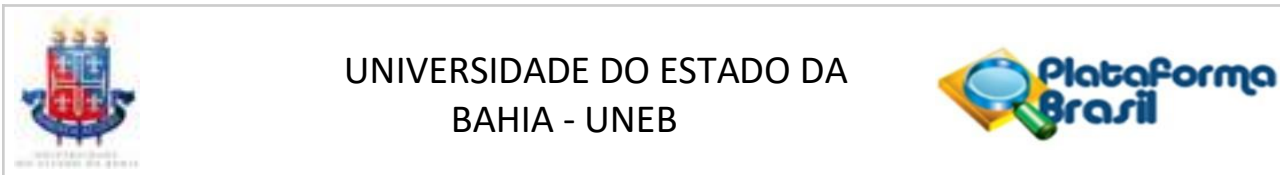
Os estudantes surdos deparam-se com muitas barreiras no sistema educacional, nesse sentido o surdo imprime consigo, uma linguagem própria e modos diversificados de aprendizagem, essas dificuldades acentuaram-se ainda mais devido ao distanciamento social em virtude da pandemia da covid-19.

Audiodescrição: escrita dividida por linhas pontilhadas na vertical e linha cheia de cor amarela na horizontal, separadas com bolinhas amarelas dando destaque ao texto.



Audiodescrição: Imagem retangular com um desenho de um boneco branco sem gênero definido, com o corpo em posição de agradecimento ao redor de 3 lápis de cor, cor de abóbora e pontas beges e vermelhas. A direita, dois quadros em formato retangular, o primeiro escrito "Obrigada!" com letras brancas e fundo azul e o segundo escrito "Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva" e o e-mail "oitaciara29@gmail.com" com letras brancas e fundo vermelho.

ANEXOS



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EJA

Pesquisador: Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44650821.1.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.697.307

Apresentação do Projeto:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

A formação de profissionais para educação de surdos, toma proporções para discussões relevantes, que abordam as questões culturais associadas a língua desses sujeitos. A língua é fundamental para a interação social e o desenvolvimento intelectual dos seres humanos, sendo elemento cultural extremamente importante de qualquer sociedade, desde as mais primitivas. A presente pesquisa faz uma reflexão sobre como os profissionais da Eja numa Escola Municipal de São Francisco do Conde BA inclui um estudante surdo. As dificuldades de acesso e permanência de estudantes surdos na Eja ainda predominam como discussões necessárias por muitos pesquisadores da educação de surdos. A opção metodológica escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi o estudo de caso único através de uma abordagem qualitativa, levando em consideração as principais normativas legais, a

revisão teórica sobre o tema e uma síntese de dados da dissertação de mestrado de minha autoria, cujos achados poderão servir para fomentar as discussões. E como resultado, pretende-se contribuir com o entendimento da importância da formação de profissionais da Eja para possibilidades de atuação com estudantes surdos, dessa forma é imprescindível criar condições para o acesso e permanência desses sujeitos na Eja.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não