

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO COM AS DIFERENÇAS E OS DIFERENTES: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE PEDAGOGIA

Hector Renan da Silveira Calixto*
hector.calixto@uerj.br
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro**
febf.gelcs@gmail.com

RESUMO

Este texto analisa articulações entre universidade, enquanto instituição social promotora de aproximações entre as diferenças e os diferentes, e a formação de professores na perspectiva da inclusão. Investiga-se o lugar das disciplinas que tratam da inclusão no currículo de Pedagogia e como estas contribuem para um olhar menos preconceituoso especialmente em relação aos surdos e à surdez. Para isso, investigam-se, em uma perspectiva exploratória, as concepções de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ. Elege-se como matriz teórica principal Gesser (2009), especificamente quanto aos mitos e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Os dados, coletados a partir de formulário eletrônico, respondido por 107 sujeitos, foram distribuídos em 2 grupos: o dos que já cursaram Educação Especial e Inclusiva e Libras; e o dos que ainda não. As análises estão organizadas nas seguintes categorias: ideias sobre inclusão; ideias sobre o surdo e a surdez; e ideias sobre Libras. Os dados apontam diferenças entre os dois grupos. O primeiro aponta para uma visão sócio-antropológica, que reconhece o surdo como sujeito diferente. O segundo, para uma visão clínico-terapêutica da surdez, marcada principalmente pela ideia de deficiência e da Libras como mímica ou gestos. Neste sentido, a Universidade enquanto instituição social, mobilizadora e promotora da melhoria da condição humana, se constitui como um lócus inclusivo que tem como eixo estruturador das suas práticas o respeito às diferenças e aos diferentes.

Palavras-chave: formação de professores; inclusão; diferenças; surdez; Libras.

1 PALAVRAS INICIAIS

Face à abrangência e ao ritmo das transformações com que a sociedade contemporânea se defronta, especialmente em termos das dimensões éticas e culturais, a Universidade tem se defrontado com múltiplos desafios. Dentre esses, destacam-se, especialmente, as questões relacionadas à diversidade, às diferenças, à inclusão e dizem respeito à sociedade como um todo. A universidade é chamada a contribuir não apenas para responder aos apelos da sociedade, mas, fundamentalmente, para pensar eticamente sobre eles. Nesse sentido, considerando-se a função social que lhe é atribuída, cabe repensar sua atuação e incorporar dimensões mais abrangentes da formação humana e social.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Professor Auxiliar da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Como um espaço que, ao abrigar a multiplicidade, direta ou indiretamente, a Universidade reflete as contradições da sociedade. Assim:

A relação interna ou expressiva entre a universidade e a sociedade é a que, ademais, explica o fato de que a universidade pública sempre foi, desde o início, uma instituição social. Isto é, uma ação social, uma prática social baseada no reconhecimento público da sua legitimidade e das suas atribuições. (BERNHEIM, CHAUI, 2008, p. 17).

Portanto, tributa-se à Universidade a responsabilidade para com uma formação que não se reduza à preparação para o mercado de trabalho; e, pautada em uma dimensão do exercício pleno das virtudes democráticas e da cidadania, ratifique a ética e a responsabilidade social como princípios.

A Universidade abriga em seu interior a mesma diversidade de sujeitos e culturas que constituem a sociedade, quer como alunos, quer como professores, que trazem para o universo acadêmico visões e concepções de mundo, cujas representações – que podem revelar preconceitos – ocorrem nas relações concretas estabelecidas no cotidiano.

Na perspectiva das contribuições da Universidade para o debate sobre questões que circulam pela vida em sociedade, uma delas diz respeito ao trato com a diversidade, com os diferentes e as diferenças. Portanto, num sentido mais amplo, diz respeito ao trato com a inclusão.

No campo da inclusão escolar, “[...] as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas” (ANJOS, 2011, p. 367). Essa postura se reflete na dinâmica curricular e didático-pedagógica, principalmente dos cursos de formação de professores. Ao tratar das deficiências como algo exterior a elas, esses temas e conteúdos se reduzem à apresentação e constatação da presença de deficientes nas salas de aula regulares, e, naturalmente, às dificuldades que representam para a organização do trabalho escolar.

Na perspectiva dos cursos de Pedagogia, parece oportuno refletir sobre como transformar o espaço acadêmico em um local capaz de aprofundar o debate sobre a educação inclusiva.

O Curso de Pedagogia convida a uma dupla reflexão: a primeira refere à formação para atuação com foco nas ações educativas e as práticas pedagógicas, tanto no âmbito da educação formal quanto da informal. A segunda trata da determinação oficial para incluir, em seus currículos, disciplinas voltadas para a educação inclusiva, dentre essas, a de Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Este texto analisa as articulações entre a universidade, enquanto instituição social que promove aproximações entre as diferenças e os diferentes, e a formação de professores na

perspectiva da inclusão. Investiga-se o lugar das disciplinas que tratam da inclusão no currículo de Pedagogia e como essas disciplinas, especialmente Libras, podem contribuir para um olhar menos preconceituoso em relação aos surdos e à surdez. Para isso, investigam-se concepções de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ sobre surdos e surdez. Pretende-se, a partir das reflexões sobre o que pensam esses alunos, contribuir com o debate sobre a função da Universidade na promoção de ações que viabilizem tanto o acesso ao conhecimento relacionado ao campo da inclusão, e nesta, especificamente, ao campo da surdez, quanto à promoção do diálogo com as diferenças.

2 SOBRE A(S) SOCIEDADE(S), O(S) DIFERENTE(S) E A(S) DIFERENÇA(S): O SURDO E A SURDEZ EM FOCO

A questão das diferenças e dos diferentes sempre esteve presente na vida em sociedade, em diferentes épocas e contextos. Na verdade, constitui a própria vida em sociedade, nas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com eles mesmos e com os outros. O estranhamento diante do diferente constitui uma das características do convívio humano em sociedade. Face a esse estranhamento, e às vezes desconforto diante das diferenças e dos diferentes, buscaram-se modelos explicativos para a sua existência. Assistiu-se, nessa perspectiva, historicamente, o surgimento de diferentes modelos explicativos e interpretativos, cada um deles pautados em matrizes de racionalidade que apontavam para razões teológicas, do senso comum, biológicas e outras. Esses modelos procuravam indicar, a partir da definição das causas, formas mais adequadas para o trato com os sujeitos e suas diferenças.

Em relação a como o deficiente tem sido percebido pela sociedade, apresentam-se, aqui, alguns elementos históricos relevantes (CARMO, 1991). Em épocas remotas, as imposições da vida nômade e a necessidade de sobrevivência, fizeram com que algumas tribos ignorassem, abandonassem e assassinassem velhos, adultos e crianças doentes ou deficientes. Em outros casos, acreditavam serem os deficientes possuídos por “maus espíritos” ou “demônios”, e, por isso, embora preservassem suas vidas, os afastavam do convívio social. Essa concepção mítico-religiosa permaneceu por muito tempo na sociedade humana. Cabe destacar que ainda hoje, em alguns contextos, observa-se a associação entre deficiência e castigo divino.

Na Grécia antiga, prevalecia o culto ao corpo perfeito e a relevância dos esportes. Àqueles que não representavam esse ideal de corpo perfeito, forte e saudável restavam-lhes a morte, o desprezo e o abandono. Nesse contexto, sob influência de Platão, o pensamento de que o ser humano se divide em corpo e mente, provocava a exclusão de pessoas com deficiência, consideradas incapazes mental e/ou corporalmente. Julgados como não merecedores do direito à vida, eram exterminados.

Na Idade Média, sob influência do Cristianismo, a igreja católica relacionou a alma a Deus, e o corpo ao demônio. Os corpos deficientes eram vistos como marcados pelo demônio, trazidos à vida por causa de carmas e culpas dos pais ou familiares. Os deficientes, embora não mais exterminados, eram excluídos do convívio social, confinados em casas, vales, porões etc.

Com o Renascimento, a visão humanística da sociedade não modifica de forma significativa condição dos deficientes. Aparecem como traços tímidos de modificação das relações com os deficientes, relatos, na Inglaterra e na França, de ações voltadas para a manutenção das pessoas com deficiência, como a Lei dos Pobres e o *Grand Bureau des Pauvres*. (CARMO, 1991). Apesar dessas ações, atitudes assistencialistas e de segregação são mantidas. Essas atitudes resultam, especialmente, da dificuldade e do desconforto da maioria das sociedades no trato com as diferenças e os diferentes. Por não se admitir a presença dessas pessoas no convívio social, “escondê-las” parecia a alternativa mais razoável. (CARMO, 1991).

Com a reconfiguração dos modelos político-econômicos, sobretudo nas sociedades capitalistas, os corpos que apresentavam deficiência tornam-se inadequados para a lógica do mercado. (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

No contexto do que se apresenta neste texto, mais tarde, após a II Guerra Mundial, quando os “heróis” da guerra precisam retornar ao convívio social, iniciam-se movimentos para integração dos deficientes à sociedade. As discussões sobre a dignidade das pessoas com deficiência ganha visibilidade a partir daí (GAIO, 2006), e indicam-se, para os deficientes, suas possibilidades e não suas limitações.

Esses movimentos voltados para a necessidade de integração de forma mais ampla das pessoas com deficiências na sociedade, ampliam-se e inspiram acordos e políticas internacionais, expressas em resoluções e documentos que apontam a urgência na promoção da integração e valorização humana, assumidas como compromisso social, e não apenas como discurso dissociado de ações concretas. Nesse movimento, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, ao reconhecer a dignidade e a igualdade de direitos de todos os

seres humanos, desencadeia uma série de discussões para a garantia de igualdade de direitos das pessoas com deficiência, com vistas a sua participação efetiva na sociedade (ONU, 1948). A partir daí assiste-se à substituição da perspectiva da integração pela inclusiva, que avança da ideia da ocupação dos mesmos espaços para a de adaptação desses espaços para permitir a presença dessas pessoas nas atividades da vida em sociedade. Como consequência, adotam-se novas políticas, agora pautadas na dimensão inclusiva.

No Brasil, são tardias as ações do Estado em relação às pessoas com deficiência, até meados de 1850, quando então são criados o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854; o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857; e o Asilo dos Inválidos da Pátria, em 1866. (CARMO, 1991). Observa-se, quanto às políticas relacionadas às pessoas com deficiência, que o contexto brasileiro reflete o contexto internacional da época. A sociedade civil nesse período, influenciada pelas discussões internacionais, começa a se organizar em torno de associações de pessoas que se mostram mobilizadas com a questão da deficiência. (JANNUZZI, 2004). Em virtude disso, políticas públicas e legislações passam a contemplar a questão da deficiência, destacando-se o Decreto 44.236/1958, que institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; o Decreto 48.252/1960 e 72.425/1973, que criam o Centro Nacional de Educação Especial; e, em 1980, o Decreto 84.919, estabelece a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

Com isso, ações voltadas para a promoção de mudanças na relação da sociedade com as pessoas com deficiências são incorporadas às políticas públicas. Servem de exemplo a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015), cujo objetivo principal é “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” (BRASIL, 2015) e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta o uso da Libras nos ambientes educacionais para surdos e determina a Libras como forma de acesso dos surdos aos diversos serviços e ambientes da sociedade.

Nesse movimento de mudança de atitude em relação à deficiência, observam-se muitos ganhos. No entanto, ainda se encontram “muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), [...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico)” (AMARAL, 1998, p. 16).

Pelo exposto, observa-se que as formas como as sociedades se relacionam com as diferenças e os diferentes são marcadas por ideias como: abandono, desprezo, restrição, discriminação, negação do direito à vida, segregação, marginalização, incapacidade,

integração e inclusão. Há que se reconhecer que muitas dessas ideias ainda compõem o imaginário de pessoas e sociedades e impactam direta e especialmente as relações que se estabelecem em contextos educacionais, sobretudo os escolares. Professores e alunos, na maioria das vezes, por desconhecerem a questão da inclusão e o que caracteriza os sujeitos a serem incluídos, mostram-se reticentes quanto às políticas e práticas pedagógicas inclusivas. Daí a necessidade dos cursos de formação de professores, principalmente os de Pedagogia, oferecerem conhecimentos nesse campo.

Especificamente no que se refere às relações que se estabelecem com o surdo e a surdez, do ponto de vista histórico, as questões se alinham às “outras deficiências”. Desloca-se num horizonte de concepção de surdez como doença até à ideia de diferença. Ambas as ideias são marcadas por uma oscilação entre o caracterizar a deficiência como restrição e o reconhecimento das potencialidades do sujeito surdo, incluindo-se nesse cenário o reconhecimento da possibilidade de educação dos surdos. A difusão de metodologias e a criação de escolas para surdos exemplificam as formas como as sociedades avançam em termos das suas relações, especialmente, com os surdos e a surdez. (PEREIRA, 2011; SKLIAR, 1998; PERLIN, 2002; SANTANA, 2007; STROBEL, 2008).

Esse conjunto de mudanças avança e chega-se, atualmente, à proposição da abordagem bilíngue para a educação de surdos, pautada numa visão social e cultural dos sujeitos surdos e da surdez, respeitando-os em suas diferenças. Assume a língua de sinais como primeira língua e como meio de instrução para os conteúdos, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. O surdo, em sua diferença, pode se expressar de forma mais acessível e plena por meio da língua de sinais. (CAMPOS, 2013).

Apesar desses esforços, no atual cenário educacional brasileiro, a circulação da Língua de Sinais se restringe aos ambientes onde os surdos estão presentes, restringindo-se, em grande parte das vezes, aos ambientes educacionais. Nesses, na maioria das vezes, as relações que os sujeitos estabelecem com a Língua de Sinais, ainda é permeada por estranhamentos, distanciamentos e, até mesmo, negação da sua necessidade e importância.

3 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE INCLUSIVA

Sobre a dimensão inclusiva da sociedade, a ideia de inclusão vem ganhando força sob diferentes formas. A Organização das Nações Unidas institui o ano de 1981 como o Ano

Internacional das Pessoas Deficientes com o objetivo de, entre outros, promover uma mudança dos valores sociais, reduzindo os preconceitos e as atitudes discriminatórias. (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). No contexto educacional, em 1990 é proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com vistas a promover a equidade no acesso à educação, assinalando que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial (UNESCO, 1990). Em 1994, a Declaração de Salamanca, ao tratar Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, estabelece que a educação de pessoas com deficiências integre os sistemas educacionais dos países participantes, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos (UNESCO, 1994). Em 2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirmou os propósitos de promover, assegurar e proteger o “exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009).

Fica marcado, aqui, portanto, que a formação de professores no contexto das demandas da sociedade contemporânea chama a atenção e se alinha às questões que desafiam a própria universidade. Como foi dito anteriormente, os principais desafios estão no âmbito do diálogo com questões relacionadas à diversidade e, especialmente à inclusão. A complexidade que envolve a dimensão inclusiva se amplia por dizer respeito também, e especialmente, à inclusão de deficientes nos sistemas de ensino regular, nos diferentes níveis da escolarização – do ensino fundamental à universidade.

Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana. Chamam a atenção e evidenciam a importância da formação de professores, também, que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola [...] é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 9394/96 conceitua a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais, afirmando a presença, preferencialmente, desses alunos na escola regular. A partir da determinação de que cabe à escola incluir, tornam-se necessárias

medidas destinadas à formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece para a organização curricular dos cursos de formação de professores, uma formação para a diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Espera-se que componentes curriculares, disciplinas e conteúdos possibilitem a discussão e a reflexão sobre as diferenças e os diferentes, e sobre as relações estabelecidas com estes diferentes na escola. O desafio encontrado na efetivação dessa proposta está nas formas como se têm oferecido esses conhecimentos / disciplinas / conteúdos, sobretudo nos Cursos de Pedagogia. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas, já no final do curso, quando os alunos estão preocupados essencialmente com a conclusão do curso. (MARTINS *et al*, 2006).

Especialmente em relação aos surdos, dois momentos podem ser tomados como marcos para a promoção de mudanças da percepção da sociedade em relação a este grupo. O primeiro se refere à promulgação da Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras como forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e o seu estatuto linguístico. Com isso, pretende-se reduzir a discriminação tanto em relação à língua quanto em relação aos que a utilizam como forma de expressão e comunicação. Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta essa Lei e suas aplicações (BRASIL, 2005). Aponta para a necessidade de um compromisso, tanto do Estado quanto da sociedade, de efetivar ações em diversos campos da sociedade, para assegurar a não discriminação dos surdos, seja pela condição de deficiente auditivo, seja pela condição de minoria linguística.

No âmbito da educação, o Decreto aponta para a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em função disso, determina a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, com vistas também a familiarizar o professor em formação com a questão da surdez e da língua de sinais. (BRASIL, 2005)

A inclusão dessa disciplina representa um esforço em discutir as questões relacionadas às concepções do surdo e da surdez. Isso nos permite inferir que a inclusão, não apenas da disciplina de Libras, mas as de Educação Especial e Educação Inclusiva, contribui para a promoção de um olhar com menos discriminação ou preconceito em relação às deficiências e as diferenças, em especial a surdez. Questões essas nem sempre familiares ao pedagogo em formação.

4 O QUE PENSAM ALUNOS DE PEDAGOGIA SOBRE O SURDO, A SURDEZ E A INCLUSÃO

Um contexto específico de um curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido por uma Universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, chama a atenção pelo fato das disciplinas Educação Especial e Inclusiva e a disciplina Libras serem oferecidas como disciplinas eletivas, no final curso. Também se nota o desconhecimento por parte dos alunos não só da existência dessas disciplinas, mas também da efetividade delas para a sua formação.

Esses fatos são identificados a partir de observações assistemáticas realizadas durante o processo de inscrição dos alunos nas referidas disciplinas. Inscrição essa motivada apenas pela obrigatoriedade de cursá-las, e não por interesse pela temática. Além disso, observou-se a baixa frequência dos alunos às aulas e os constantes questionamentos sobre a real necessidade dessas disciplinas – tempo insuficiente (um semestre) para o efetivo aprendizado de uma língua; tentativas de negociação para não cursar as disciplinas; pouco envolvimento nas atividades propostas.

Esse conjunto observado suscitou a curiosidade de investigar as concepções desses alunos sobre a inclusão, especialmente sobre o surdo, a surdez e a Libras. Como encaminhamento metodológico optou-se por um estudo exploratório que permitisse desvelar, a partir das concepções dos alunos, mitos e preconceitos construídos ao longo da sua própria história, nas relações que estabelecem com diferentes representações da sociedade e dos seus sujeitos.

Buscou-se, então, na literatura uma matriz teórica que pudesse inspirar a elaboração de um instrumento para a coleta de dados. Após essa busca elegeu-se o conjunto de mitos e preconceitos utilizados por Gesser (2009), quando discute esse tema no livro “Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. A partir disso foi elaborado um formulário eletrônico com 26 assertivas que contemplaram as seguintes categorias: ideias sobre inclusão, ideias sobre o surdo e a surdez e ideias sobre Libras, que servem de eixo para organização da análise dos dados. Esse formulário foi disponibilizado on-line para que os alunos do curso de Pedagogia, mencionado anteriormente, o respondessem.

Em decorrência dessa coleta, obtiveram-se 107 formulários respondidos. Estes foram divididos em 2 (dois) grupos: os dos que não cursaram Educação Especial e Inclusiva e Libras – 53 (cinquenta e três) sujeitos, e o dos que já as cursaram – 54 (cinquenta e quatro) sujeitos.³

Os resultados se organizam a partir das categorias investigadas: ideias sobre inclusão, ideias sobre o surdo e a surdez, e ideias sobre Libras.

4.1 IDEIAS SOBRE INCLUSÃO

As ideias sobre a inclusão de sujeitos surdos estão diretamente relacionadas ao uso da língua de sinais como primeira língua e o português, na modalidade escrita, como segunda língua. Chama a atenção, no entanto, que ambos os grupos de alunos pesquisados, sobrepõem a aprendizagem da modalidade oral do português a aprendizagem da modalidade escrita.

A Tabela 1, a seguir, ilustra o conjunto das ideias que os alunos que responderam ao formulário têm sobre inclusão, apontando para a quantidade dos sujeitos e o percentual das respostas dentro de cada grupo.

Tabela 1: Concepções dos alunos de Pedagogia sobre inclusão

Assertivas / quantidade de respostas / percentual	Não cursaram		Já cursaram	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Os surdos devem aprender português oral como segunda língua	42	78%	34	64%
A surdez é uma deficiência	29	54%	10	19%
Os surdos devem aprender Libras como primeira língua	24	24%	36	68%
Os surdos precisam aprender o português escrito como segunda língua	10	19%	19	36%

Fonte: adaptado de Gesser (2009).

Considerando-se os resultados apontados, no que se refere às modalidades da língua portuguesa, a modalidade oral ainda se apresenta como a principal possibilidade para os surdos na percepção de boa parte dos sujeitos que responderam ao formulário, apesar dos estudos na área da surdez virem progressivamente tentando desfazer essa visão equivocada. Possivelmente esse equívoco pode servir de entrave à assunção de uma abordagem bilíngue na educação de surdos.

4.2 IDEIAS SOBRE O SURDO E A SURDEZ

³ Libras e Educação Especial e Inclusiva passam a ser designadas, a partir daqui, apenas como “disciplinas”.

Todos os alunos que responderam ao formulário consideraram como mitos as ideias de que o surdo não sabe ler e escrever e que a língua de sinais atrapalha a aprendizagem da língua oral.

Em termos de como se referem aos surdos, predomina entre o grupo dos que ainda não cursaram as disciplinas o uso do termo “deficiente auditivo” e não “surdo”. Dentre os que já cursaram a disciplina, em alguns casos, embora já tenham cursado a disciplina, encontram-se alunos também utilizando o termo “deficiente auditivo”. Esse dado sugere uma reflexão sobre fatores socioculturais e institucionais, para além do conteúdo das disciplinas, que mantém entendimentos pautados na perspectiva clínico-terapêutica da surdez, marcada pela ideia de falta.

Vale apontar que a respeito da assertiva “o surdo precisa aprender a falar (oralizar) para se integrar a sociedade”, apenas três sujeitos que ainda não cursaram as disciplinas afirmaram essa necessidade. Possivelmente, isso se deve a presença de desinformação sobre as formas de comunicação utilizadas pelos surdos. (GESSER, 2009)

A Tabela 2 permite uma melhor explicitação do que foi assinalado até aqui.

Tabela 2: Concepções dos alunos de Pedagogia sobre surdo e surdez

Assertivas / quantidade de respostas	Não cursaram		Já cursaram	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
O termo correto é deficiente auditivo	44	81%	11	21%
O termo correto é surdo	4	7%	21	40%
O surdo tem uma cultura própria	8	15%	17	32%
Todo surdo é também mudo, portanto o termo correto é surdo-mudo	6	11%	3	6%
Aparelhos auditivos são necessários para todos os surdos poderem ouvir	12	12%	0	0%
Todos os surdos fazem leitura labial	9	17%	0	0%
O surdo precisa aprender a falar (oralizar) para se integrar a sociedade	3	6%	0	0%
A surdez compromete o desenvolvimento mental (cognitivo) do indivíduo	0	0%	2	4%
A surdez é um castigo divino	0	0%	1	2%

Fonte: adaptado de Gesser (2009).

Chama especial atenção, no âmbito das ideias sobre surdos e surdez indicadas na Tabela 2, o fato de apenas um sujeito, dentre os que responderam ao formulário, acreditar que surdez é castigo divino, mesmo tendo cursado as disciplinas. Isso revela o quanto as percepções que os sujeitos têm sobre o outro – surdo ou deficiente – são transversalizadas por

questões de natureza religiosa. Questões essas que, na maioria das vezes, se sobrepõem as demais.

No que diz respeito à concepção sobre os surdos, ainda é possível encontrar, dentro os sujeitos que já cursaram a disciplina, aqueles que acreditam que “a surdez compromete o desenvolvimento mental (cognitivo) do indivíduo”.

Ressalta-se a partir dos dados que boa parte dos alunos que não cursaram as disciplinas acredita que “aparelhos auditivos são necessários para todos os surdos poderem ouvir” e que “todos os surdos fazem leitura labial”. Também poucos reconhecem que o surdo tem uma cultura própria. Esse conjunto de dados sugere a Universidade a proposição de ações que tenham como eixo estruturador a relativização de ideias pré-concebidas sobre o surdo e a surdez. Ações essas desencadeadas para além dos conteúdos disciplinares.

4.3 IDEIAS SOBRE LIBRAS

Quanto à forma de entender a Libras, os dados apontam para a compreensão de que é uma linguagem, e não uma língua. Isso é mais presente no grupo que ainda não cursou as disciplinas, e em apenas uma pequena parcela do que já as cursaram. Esse dado revela a importância do conhecimento e conteúdos veiculados nos processos formativos. A mesma ideia é válida para aceitação da existência de uma gramática da Libras.

Na mesma perspectiva, observa-se uma tendência a conceber a Libras como uma versão sinalizada da língua portuguesa, ou apenas como a soletração das palavras. Isso revela, provavelmente, o desconhecimento dos participantes da pesquisa sobre esse tema. Tal desconhecimento diminui à medida que a Universidade fornece aos alunos ferramentas para a formulação de novas ideias/conceitos.

O conjunto de dados apresentados na Tabela 3 contribui para uma visão mais geral das ideias dos alunos.

Tabela 3 – Concepções dos alunos de Pedagogia sobre Libras

Assertivas / quantidade de respostas	Não cursaram		Já cursaram	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Libras é uma linguagem	35	65%	13	25%
A Libras é uma versão sinalizada da língua portuguesa	22	41%	8	15%
A Libras é universal	23	43%	4	8%
A Libras tem gramática própria	9	17%	30	57%
É possível expressar conceitos abstratos na Libras	8	15%	24	45%
A Libras é reconhecida legalmente no Brasil	27	50%	43	81%

Libras é o alfabeto manual (soletração com as mãos)	14	26%	1	2%
A Libras é considerada uma língua natural	9	17%	13	25%
A Libras é ágrafa (não tem escrita)	6	11%	8	15%
A língua de sinais é um código secreto dos surdos	4	7%	0	0%
Libras é mímica ou gestos soltos	3	6%	0	0%

Fonte: adaptado de Gesser (2009).

O conjunto dos dados apresentados, portanto, permite apontar uma possível contribuição das discussões realizadas durante a disciplina para “romper” com concepções de que a Libras não é língua ou que exista dependência direta entre ela e a Língua Portuguesa. A “língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independentemente de qualquer língua oral em sua concepção linguística” (GESSER, 2009, p. 33). Além disso, apresentar a concepção de que a Libras tem uma gramática própria permite considerá-la como meio de expressão de qualquer conteúdo ou temática.

Outro dado a destacar nesse contexto é a quantidade expressiva de sujeitos que tem conhecimento de que a Libras é reconhecida legalmente no Brasil. Entre os participantes da pesquisa 70 declararam ter essa informação. A posse dessa informação possibilita uma abertura para possíveis discussões e problematizações em relação ao uso e difusão dessa língua, mesmo entre aqueles que ainda não tiveram contato mais profundo com essa temática.

Os dados apontam diferenças entre os dois grupos analisados. No primeiro grupo fica evidente uma visão clínica terapêutica da surdez, marcada principalmente pela ideia de deficiência, e da Libras como de mímica ou gestos. No segundo grupo, observa-se uma visão sócio antropológica, que reconhece o surdo como sujeito diferente, e a Libras como uma língua natural, com estrutura gramatical e sem dependência da língua portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a percepção dos alunos de pedagogia a respeito da inclusão, do surdo e da surdez e da Libras podem ser ressignificadas a partir das oportunidades de acesso aos conhecimentos e as discussões dessas temáticas, proporcionadas e promovidas pela Universidade. Daí a importância das disciplinas Educação Especial e Inclusiva e de Libras, através dos seus conteúdos e propostas teórico-metodológicas, para uma formação menos preconceituosa e mais cidadã.

Neste sentido, a Universidade exerce um papel fundamental. Não apenas possibilita discussões, mas se constitui como um locus inclusivo que permite e se permite, enquanto

instituição social, mobilizadora e promotora da melhoria da condição humana através do respeito às diferenças e aos diferentes.

THE COLLEGE AS A DIALOGUE SPACE WITH DIFFERENCES AND DIFFERENT: ANALYSIS OF AN EXPERIENCE WITH PEDAGOGY STUDENTS

ABSTRACT

This paper analyzes some articulations between the university, as a social institution that promotes approximation among differences and the different person, and teachers' training from the inclusive teaching perspective. It investigates the role of the school subjects that deal with the issue of inclusion in the Curriculum of Pedagogy and how those subjects contribute to create a less prejudiced view especially on the deafness and deaf people. To achieve this target, it investigates, from an exploratory perspective, conceptions of the Pedagogy students of the Education College of Baixada Fluminense. The discussion has Gesser (2009) as its main theoretical base, specifically, to reflect on myths and prejudices against sign language and reality of the deaf. Data were collected through electronic form and answered by 107 students. They were organized in two group of categories: students who had already attended to the school subject "Special and Inclusive Teaching and Brazilian Sign Language and students who had never studied such subjects. Analyze procedures are organized as following: viewpoints on inclusion, viewpoints on deaf people and deafness, viewpoints on Brazilian Sign Language (LIBRAS). Data indicate differences between the two groups. The first one reveals a social-anthropological perspective that recognizes deaf people as a different subject and LIBRAS as a natural language. The second one reveals a clinical-therapeutic perspective of deafness, marked by the idea of disability and LIBRAS as gestures or mime. In this sense, the university constitutes a locus that allows people and itself, as a social institution, the mobilization toward and the promotion of human conditions improvement through the respect toward difference and the different person

Keywords: teachers' training; inclusion; differences; deafness; Libras.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-32.

ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 367-394.

BERNHEIM, C.T.; CHAUI, M.S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

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). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 10/09/2016.

_____. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro

de 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 10/09/2016.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 10/09/2016.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EduUFSCar, 2013. p. 37-61

CARMO, A. A. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente:** histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GESSER, A. **Libras:** que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, L. A. R. *et al.* Inclusão. **Compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender, Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 08/09/2016.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: VITTO, M. F. L; ARANTES, L. (Org.). **Faces da escrita:** linguagem, clínica e escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 271-280.

PERLIN, G. **História dos Surdos.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, mai./ago. 2008.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

Recebido em 26 de janeiro de 2017. Aprovado em 24 de março de 2017.