

LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESCOLAS INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS

Tatiane Militão de Sá*
tatimili2@yahoo.com.br
Gildete da Silva Amorim**
gildeteamorin@yahoo.com.br
Nathalia Quintella Suarez Moureira***
nath_quin@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo traz reflexões sobre o estágio supervisionado em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro no intuito de oferecer subsídios à práxis educacional que possa alicerçar ações pedagógicas junto aos cursos de licenciaturas. As discussões realizadas sobre os temas: Língua, Cultura e Currículo à luz das teorias de Fernandes (2002 e 2007), Strobel (2008) e legislação pertinente (BRASIL, 2005), possibilitaram entender as contribuições do projeto da disciplina Libras no estágio supervisionado, em seu fazer/acontecer, identificando os modos como ele se processa em escolas inclusivas com alunos surdos. Assim foram analisados diários apresentados em grupos denominados A, B e C no intuito de problematização ideias sobre as práticas pedagógicas para Surdos, visando à promoção da acessibilidade na formação docente. Assim, consideramos que o resultado deste projeto provoca o desafio do graduando que atua em escolas inclusivas com surdos em analisar e refletir sobre a importância da Língua de Sinais, como forma de respeito à cultura surda e flexibilização do Currículo previsto em relação ao praticado no espaço escolar.

Palavras-chave: Libras; formação docente; surdez, escola inclusiva; currículo.

1 INTRODUÇÃO

A experiência de docência no ensino superior é oportunizada, em especial, pelo estágio supervisionado visando prática pedagógica ‘*in loco*’, dessa forma o presente trabalho busca refletir sobre o impacto da oferta de Libras para licenciandos. O estudo tem como base a análise documental de diários das práticas pedagógicas com alunos surdos o que se constitui como momento oportuno de transposição didática à formação discente em escolas inclusivas.

A inclusão aponta para um processo de adaptação conjunta, ou seja, a pessoa com deficiência se adapta à sociedade e esta se modifica para atender as suas necessidades. Assim as mudanças ocorrem de forma a favorecer a todos, pois “a proposta da Educação Inclusiva

* Professora da Disciplina Libras I da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos da UFF.

** Professor da Disciplina Libras I da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos da UFF.

*** Mestranda no Programa em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Brasil, Professor de Libras da Fundação Serra dos Órgãos (UNIFESO).

implica, portanto, em um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”. (GLAT, BLANCO, 2007, p. 17).

Todavia, a ênfase dessa reflexão está centrada na formação do licenciado que atua com as especificidades dos alunos surdos, uma vez que o indicador que influencia diretamente o campo de atuação escolar é o estágio, sendo as discussões das observações e participações dos graduandos em escolas inclusivas com alunos surdos sobre os temas: Língua, Cultura e Currículo à luz das teorias de Fernandes (2002 e 2007), Strobel (2008) e legislação pertinente (BRASIL, 2005), a fim de contribuir com a reflexão da atuação do futuro docente, pois, segundo Botelho (2005), é necessária a interação do professor com a língua, a cultura dos surdos para que possa obter êxito no processo ensino aprendizagem:

Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados. (BOTELHO, 2005, p. 15).

Assim o tema abordado nesta pesquisa é de suma importância na atualidade, pois, implica de forma direta no processo de formação profissional, sobretudo, no estágio supervisionado. Este projeto desenvolveu estudos com graduandos do 5º ao 7º período de Pedagogia no qual discutimos em grupos denominados de: A, B e C, a problematização das ideias sobre as práticas pedagógicas com alunos Surdos, visando à promoção da acessibilidade na formação docente a fim de transpor os conteúdos dados em sala de aula de forma que o mesmo lhe propicie uma aproximação com a prática numa dada realidade.

2 O CONTEXTO DA OFERTA DA DISCIPLINA LIBRAS NO BRASIL

A Língua Brasileira de Sinais reconhecida em 2002 e regulamentada no ano de 2005 é primordial para a formação continuada de professores e nos cursos de licenciaturas a fim de estabelecer acessibilidade aos Surdos do Brasil, uma vez que a sua segunda língua oficial é a Língua Portuguesa, assim estes profissionais necessitam de estudos introdutórios, esclarecimentos sobre a Cultura Surda e conhecimentos mínimos sobre Libras.

Consideramos que a Lei 10.436/2002 e o Decreto de 5626/2005 são frutos de constantes lutas da Comunidade Surda brasileira objetivando melhores condições para um processo de escolarização mais efetivo, pois esta prevê providências, tais como descrito no

Art. 3º do capítulo II, que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia nos níveis médio e superior. (BRASIL, 2005) e aquela reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.

Observamos que neste Decreto, são estabelecidos prazos e percentuais para a inclusão da disciplina Libras na matriz curricular dos cursos superiores, sendo que o prazo mínimo “expirou” em 22 de dezembro de 2008 e o prazo final esgotou em 22 de dezembro de 2015. Mas as discussões sobre a inclusão de Libras ainda são objeto de análise no que se refere à formação continuada de professores e melhores condições de adequação das matrizes curriculares para discentes dos cursos de licenciaturas que irão atuar em escolas inclusivas com alunos surdos. Conforme previsto no Art. 9º do capítulo III da Formação do professor de Libras e do instrutor de Libras:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005, p. 2).

Atualmente, a disciplina Libras é temática de grandes discussões entre os acadêmicos a respeito da relevância de sua carga horária na inserção dos currículos dos licenciados, sobre os períodos de ofertas nestes cursos e também sobre as ementas a estes atribuídas. Mas indiscutivelmente todos, salientamos e concordamos com a importância da oferta desta disciplina e da atenção aos ajustes para os cursos de formação de professores, pois de fato a difusão dos conhecimentos para promoção da acessibilidade dos surdos se dão nesta oferta tão necessária à práxis docente.

3 SOBRE AS REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM SURDOS

As atividades deste estudo se iniciaram pelo contato com os discentes de estágios supervisionados que atuaram em escolas da cidade do Rio de Janeiro, oportunidade em que foram colhidos os temas de interesse para serem explanados nos encontros subsequentes, tais como: Língua, Cultura e Currículo com a perspectiva de estimular e oferecer subsídios à

práxis educacional que possa alicerçar ações pedagógicas junto aos cursos de licenciaturas. Dessa forma, foram elaborados seminários interativos nos quais abordavam conteúdos de caráter prático e de acessibilidade por meio do projeto da disciplina Libras nos cursos de Pedagogia.

Para tal, os discentes foram separados em grupos que deliberaram as incursões teóricas realizadas através de seus diários. Estes grupos, aqui denominados A, B e C, levantaram discussões de diversos temas sobre Educação de Surdos e das experiências em campo que possibilitaram entender como se dá o estágio supervisionado, em seu fazer/acontecer, identificando os modos como ele se processa em escolas inclusivas com alunos surdos. Após as explicações dos temas tratados, os discentes tinham um período para realizar questionamentos a fim de sanar as dúvidas existentes e contribuir com depoimentos das experiências vivenciadas no estágio. Para a realização das ações, foram utilizados computadores, datashow, vídeos e textos acadêmicos. Assim, sobre as demandas do estágio dos discentes dos cursos de licenciaturas, sinalizamos algumas situações a serem consideradas:

Grupo A – Considerações sobre língua: o bilinguismo do surdo

O português é a língua fonte de todo o espaço educacional, no caso dos surdos inseridos nas escolas regulares, por mais que haja a presença do intérprete, todo o conteúdo é elaborado com foco em falantes de português como primeira língua. Segundo Fernandes (2007), podemos afirmar que o letramento do surdo é dificultado, devido aos métodos de ensino que possuem a premissa da escrita associada ao grafema-fonema para codificação (escrita) e decodificação (leitura) e pressupõe a habilidade de reconhecer letras e sons de forma descontextualizada e mecânica. Essa mentalidade torna difícil a criação de uma proposta mais efetiva para o ensino da língua portuguesa escrita, ficando o surdo restrito ao pouco desenvolvimento em relação à sua grande potencialidade para a escrita.

Ainda sobre o bilinguismo do surdo, Fernandes (2007) afirmar que os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem Língua portuguesa e Libras, pois ambas expressam valores de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais.

“A professora trabalhar com o alfabeto e o reconhecimento da turma nas letras abaixo, como por exemplo: a família do al, el, il, ol, ul. Usando o método fônico, fica difícil a compreensão entre os alunos, visto que a turma é composta também por surdos. Acredito que trabalhar somente letras não será o melhor caminho para esta

aprendizagem, pois o que podemos perceber nesta turma que se insere num contexto de inclusão, seria necessário dar igualdade e oportunidades iguais para cada aluno” (depoimento dos licenciandos do grupo B).

Fernandes (2007, p. 5) esclarece sobre as formas inadequadas de atuação no processo de alfabetização de surdos “se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização”.

Logo, o respeito à língua de sinais como primeira língua deve proporcionar aos surdos a possibilidade de receberem o conteúdo e todo o contexto nele envolvido não há garantia do direito linguístico dos surdos se o professor não estabelecer boas estratégias de ensino que visem equilibrar o processo de aprendizagem em comum. De acordo com Dechandt:

Comparando aspectos da aquisição do Português como segunda língua, por ouvintes e por surdos, observam-se aspectos comuns no processo de apropriação, como também já haviam sido observados em outros estudos. Os aprendizes de segunda língua se utilizam de várias estratégias para descobrir a gramática da língua-alvo, permitindo a produção de frases convergentes da língua portuguesa e gerando também sequências divergentes. Pode-se concluir dizendo que a produção do conhecimento da escrita da L2 se dá num processo constante de interação entre aspectos internos e externos, individuais e contextuais. (DECHANDT, 2006, p. 317).

Dessa forma, a busca por situações que ampliem o universo do aluno a partir do estímulo, buscando desenvolver as competências que contemplem além da acessibilidade através da Língua Brasileira de Sinais a presença do intérprete na sala de aula, a língua de sinais como a 1ª língua e a língua portuguesa como 2ª língua na modalidade escrita, tais como providências previstas no Decreto 5626/05:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 3).

Grupo B – Considerações sobre Cultura Surda na sala de aula inclusiva

Observamos que o olhar para o aluno e para suas necessidades deve ser uma atitude constante. A ideia ou opinião formada a partir de estereótipos é equivocada, injusta e insuficiente. Todos têm potenciais e condições de se desenvolver dentro das suas especificidades e cabe ao professor ser justo e proporcionar condições para a internalização dos alunos que necessitam de uma imersão cultural e linguística, conforme Vygotsky (1984):

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. (VYGOTSKY 1984, p. 65).

Conhecer nossos alunos e acreditar em seu desenvolvimento tem de ser a mola impulsionadora para a busca de subsídios significativos a uma boa prática docente. Assim de acordo com Fernandes (2007, p. 3), entendemos que “o acesso à Língua Portuguesa como segunda língua facilita as relações socioculturais, auxiliando na aquisição da cultura nacional”.

Para que haja sucesso na educação de surdos, é necessário o exercício de uma pedagogia que valorize os conteúdos e ações destes alunos, ou seja, os alunos possam se apropriar das capacidades humanas, sua cultura. Essa apropriação se dá pela aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes, formadas pela humanidade ao longo da história. Dessa maneira, Strobel (2008) define cultura surda como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 27).

“Durante o período em que estive estagiando percebi o quanto é difícil trabalhar uma turma mista, com surdos e ouvintes. As necessidades são muito diferentes, o andamento da aula, as formas como a aquisição do conhecimento e das informações se dão, o comportamento das crianças frente aos ensinamentos. Percebi o esforço da professora em manter a balança equilibrada, não permitindo que ela pendesse demasiadamente para qualquer um dos lados e assim favorecer mais um grupo do que outro” (depoimento dos licenciandos do grupo B).

Nossos discentes estagiários observam as práxis dos profissionais sobre as turmas heterogêneas que encontramos pelas escolas a fora, este fator torna-se conseqüente e ainda mais evidente devido à inclusão de alunos surdos em escolas regulares que por algum motivo ainda não se atentaram às adaptações culturais necessárias, principalmente no que se refere a questões das línguas de sinais, apropriação da escrita dos surdos. Segundo Strobel:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que esta é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 44)

Há professores que tendem a se inclinar e por em pauta a presença dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e esquecem que este é o momento de aperfeiçoar o processo de ensino, por exemplo, tentar a aproximação dos novos conhecimentos de formação continuada em Língua de Sinais e da disciplina Libras deste universo tão peculiar que é o mundo dos surdos com mundo dos ouvintes a fim de uma melhor interação entre estes alunos.

Grupos C – Currículo previsto e currículo praticado

A visão de currículo é muito ampla. Alguns associam currículo a conteúdos e há outros que veem currículo como experiências de aprendizagem. Algumas concepções apontam para a ideia de currículo como uma proposta ou capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação.

Na LDB 9394/96 o currículo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 16).

E em seu artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996, p. 25).

O docente deve transformar o ambiente de ensino, criando possibilidades de inclusão, este constrói um espaço de melhor ensino-aprendizado a todos e não de transferência de conhecimentos apenas, uma vez que é previsto pela LDB um currículo que atenda às necessidades dos alunos com necessidades educacionais, especiais independente de que este aluno seja surdo ou ouvinte.

“A aluna “C” estava no reforço, realizava, no computador, atividades lúdicas de matemática. Ela demonstrava falta de interesse em fazer o que lhe era proposto. Mesmo sem vontade, ela completava as atividades. A professora auxiliar apresentou então uma nova atividade, usando palavras diversas para que “C” fizesse o sinal referente às palavras. Ela mostrou-se confusa quando as palavras apresentavam grafias parecidas como BOLA e BOLO ou BONÉ e BALÉ” (depoimento dos licenciandos do grupo C).

Fernandes afirma que:

O foco da avaliação da escrita dos surdos deverá valorizar o conteúdo, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional. Em relação à forma ou estrutura do texto, nos aspectos destacados no quadro-síntese das dificuldades, é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis “erros” apresentados. (FERNANDES, 2002, p. 19).

No currículo previsto de “C”, a professora responsável pela turma diz que haverá o uso do material de apoio adequado para auxiliar a aluna dentro e fora de sala. Quando foi observada, analisamos que não houve tentativa de comunicação por parte da professora, com “C”. Em todo o período de observação, não foi apresentado um único exercício diferenciado para a aluna após a cópia do texto.

A atuação em escolas inclusivas com alunos surdos deve observar as novas propostas de bilinguismo existentes no país, as adaptações curriculares e de conteúdos necessárias em espaços nos quais haja presença de pessoas com necessidades especiais, visando à promoção da acessibilidade destes indivíduos, com o objetivo de pôr em prática a verdadeira inclusão, que entende que para atender a todos devemos respeitar as especificidades dos surdos:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 7).

No projeto da disciplina, verificamos nos relatos apresentados que a professora de “C” não estabelecia diálogo algum com a aluna. As atividades realizadas foram sempre com textos, em especial cópias do quadro, estas sem explicações, mesmo para os ouvintes.

“Durante as observações não houve tentativa de comunicação com a aluna “C”. Em conversa informal com a professora do reforço, relatou a professora regente não gostava de Libras e a coordenadora de turno apontou uma dificuldade de elaboração do projeto político pedagógico da escola pela equipe pedagógica, argumentando ser

inviável a construção deste projeto, uma vez que seria necessário para compô-lo com a ajuda da equipe pedagógica, comunidade entre outros, que são peças fundamentais para construção de um P.P.P. Ela explicou que existe um projeto da escola, que esse é feito entre as partes da escola com o apoio dos demais componentes da escola” (depoimento dos licenciandos do grupo C).

Assim, a aprendizagem dos surdos e ouvintes necessita ser significativa, portanto o futuro docente, que participa do aprendizado de conceitos e conteúdos no projeto de Libras, ao investigar as estratégias de ensino lançadas no estágio supervisionado com alunos surdos entende que todas as considerações realizadas em sala de aula é para o bem estar dos alunos e que um dia irá atuar nas escolas inclusivas. Dessa forma, podemos concluir que durante as observações foi constatado que o currículo previsto não é efetivo e o currículo praticado mostra-se bem diferente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade hoje vivida nas escolas é preocupante, pois percebemos nos relatos dos discentes estagiários que atualmente há diversas questões que causam conflitos na educação de surdos por falta da disseminação de Libras e da Cultura Surda como, por exemplo, quando surdos em uma escola inclusiva possuem direito à presença de um intérprete – conforme previsto pela legislação, porém não há garantias se saberão efetivamente como realizar as provas e suas competências, já que o processo ainda não favorece plenamente a aprendizagem destes alunos, o que (re)significa estereótipo do saber ler e escrever dos Surdos advindos de questões linguísticas da própria escola.

Outro fator importante é que, segundo o Decreto 5.626/05 em seu Artigo 14, a escola tem que oferecer obrigatoriamente a educação de Libras e da Língua Portuguesa. Em seu Artigo 22, prevê que as escolas de classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, têm que ter professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O que não foi verificado nas observações e participações realizadas pelos estagiários.

Acreditamos que para que haja uma inclusão efetiva nas escolas de um modo geral, é necessário um maior aprendizado dos professores para que possam auxiliar os alunos de maneira direta e eficaz. Enfatizamos que a participação dos alunos dos cursos de licenciatura é essencial, pois torna os futuros professores profissionais críticos e capazes de atender aos alunos com necessidades especiais de maneira adequada, acessível e obrigatório conforme previsto no Decreto supracitado que regulamenta a Lei 10.436/02.

A formação docente na atualidade é discutida ao analisarmos os modos de produção do saber em unidades escolares que recebem de forma intencional, sistemática e organizada para atender aos alunos surdos e ouvintes deve ser analisada com cuidado, uma vez que a realidade não reflete o previsto no currículo o que implicam nas seguintes indagações: Como se formam os professores? A disciplina está de fato formando bons docentes fluentes na língua? Seria possível a disciplina ser oferecida do 1º período ao último e ter uma formação concluída? A formação profissional deveria ser diferente e/ou de forma específica quando tratamos de uma língua viso-gestual? Tais reflexões precisam ser levadas em consideração visto que milhares de alunos estão em salas de aula à espera de se cumprir por uma legislação e seus direitos de aprender e o aprender afetivo e coletivamente não significam estar matriculados em salas de aula repletas de alunos, sem condições linguísticas apropriadas por docentes fluentes em sua língua.

A difícil tarefa de ensinar a todos os alunos, de acordo com suas peculiaridades de aprendizado e desenvolvimento, vai além da formação dos professores e não pode ser vista como um programa a ser cumprido por Lei.

Diante desta realidade, defende-se, com o apoio no Decreto 5.626/05 no capítulo que se refere à formação de docentes, bem como condições a construir conhecimentos diretamente na língua de sinais, pois o aluno não é como um pacote fechado, acabado em si mesmo, que não se pode explorar o conteúdo. Ao contrário, o aluno também produz conhecimento, cabe ao professor adaptar propostas metodológicas que visem à praticidade e o envolvimento da língua, uma vez que os alunos necessitam de uma imersão cultural e linguística constante em sala de aula de forma interativa.

Consideramos que o resultado deste projeto provoca o desafio do graduando que atua em escolas inclusivas com surdos para análise e reflexão sobre a importância da Língua de Sinais, como forma de respeito à cultura surda e flexibilização do Currículo previsto em relação ao praticado no espaço escolar e a possibilidade efetiva de poder desenvolvê-lo e ampliá-lo, favorecendo o aprendizado de forma significativa e contextualizada aos alunos surdos envolvidos no processo educacional.

POUNDS IN TEACHING TRAINING: REFLECTIONS ON SUPERVISED SCHOOL IN INCLUSIVE SCHOOLS WITH DEAF STUDENTS

ABSTRACT

The present study brings reflections on the supervised stage in public schools in Rio de Janeiro in order to provide educational praxis grants that can underpin pedagogical actions with undergraduate courses. Discussions on Themes: language, culture and curriculum in the light of Fernandes's theories (2002 and 2007), Strobel (2008) and relevant legislation (BRAZIL, 2005), made it possible to understand the contributions of the discipline project lbs at the supervised stage, in its make/happen, identifying the modes as it processes in inclusive schools with deaf pupils. Thus, we analyzed journals presented in groups called A, B and C in order to problematization ideas on the pedagogical practices for the deaf, aiming to promote accessibility in teaching training. Thus, we consider that the result of this project provokes the challenge of graduating from the Deaf and inclusive schools to analyze and reflect on the importance of the sign language, as a form of respect to deaf culture and easing of the curriculum foreseen in relation to the schoolspace.

Keywords: Discipline pounds; teacher training; deafness; inclusive school; curriculum.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRAZIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** 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. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação. 2008.

DECHANDT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M.(Org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 284. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf>.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.

_____. Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.** In: Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1076-4.pdf>

GALERY, Augusto. **Princípios, dimensões e desafios da Educação Inclusiva.** Palestra proferida no Congresso Conhecer 2012. Cabo Frio – RJ. Em 06 de maio de 2012.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7LETRAS. 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolo. **História, deficiência e educação especial**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. 2003.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

Recebido em 28 de abril de 2017. Aprovado em 28 de junho de 2017.