

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADE
PROGRAMA DE PÓS-EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

NEIDE MITIYO SHIMAZAKI

**O USO DE REA PARA O ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
NO ENSINO SUPERIOR**

**CURITIBA
2017**

NEIDE MITIYO SHIMAZAKI

**O USO DE REA PARA O ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Formação de Professores, na linha de pesquisa Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais, da Escola de Educação e Humanidade, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a Patrícia Lupion Torres.

CURITIBA

2017

NEIDE MITIYO SHIMAZAKI

**O USO DE REA PARA O ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Área de concentração: Formação de Professores da Escola de Educação e Humanidade, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor 1 – Prof^a Dr^a Patrícia Lupion Torres
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professor 2 – Prof^a Dr^a Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá

Professor 3 – Prof^a Dr^a Marta Rejane Proença Filietaz
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Professor 4 – Prof^a Lilia Maria Siqueira
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professor 5 – Prof^a Dr^a Marilda Aparecida Behrens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 23 de fevereiro de 2017

DEDICATÓRIA

Agradeço a todas as pessoas que
contribuíram com essa produção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter-me concedido a graça de realizar este estudo, de ter me dado força e colocado pessoas que me apoiaram nas dificuldades.

A professora e doutora Patrícia Lupion Torres que representa a luz enviada por Deus para indicar os caminhos da formação almejada com a competência e revelando como uma pessoa fantástica no dia a dia.

Ao meu filho Matheus Yudi, pela garra, carinho e companheirismo que contribuíram em ter forças para continuar.

As minhas irmãs, principalmente, a Midori, pela disponibilidade e apoio em todos os momentos.

Aos professores do Programa de mestrado e doutorado que me deram o conhecimento como instrumento de vencer os desafios e assegurar a integridade humana.

Aos colegas do doutorado, pelo compartilhamento da amizade, carinho e conhecimento.

Aos alunos dos cursos de licenciaturas e outras graduações que foram solícitos e são a razão do meu estudo e a esperança de um futuro melhor para o país.

Aos coordenadores dos cursos de graduação.

Aos meus amigos e amigas que sempre acreditam e torcem por mim.

As pessoas surdas motivo deste estudo, que, como minoria, conta com apoio científico para ter os seus direitos adquiridos.

Meu agradecimento especial aos meus pais; a minha mãe Satico Ogata Shimazaki e ao meu pai Saburo Shimazaki (*in memoriam*) que deram a educação como os pilares da vida e da emancipação e ensinaram a ter perseverança para efetivar os objetivos traçados.

Se os olhos são as janelas da alma,
Então, quem vê o mundo sem ouvir as palavras
Significa que vê o mundo com a alma.
A visão se torna dinâmica, sincera, estética...
Mais visual, espacial, cinestésica...
Que podem ser expressadas, significadas, traduzidas,
Enfim, sinalizadas.
Por vezes, incompreendidas
Para quem escuta e fala
Também tem os olhos, mas não veem a alma....
Então, podemos interpretar que
É possível quando se coloca na visão do outro.

Neide Mitiyo Shimazaki (2016)

RESUMO

O objeto dessa tese é analisar a contribuição dos Recursos Educacionais Abertos (REA), elaborados colaborativamente, no aprendizado da Libras como segunda língua para os ouvintes dos cursos de licenciaturas, com vistas a inclusão escolar dos surdos. A questão norteadora desta investigação foi se os Recursos Educacionais Abertos – REA – podem subsidiar o aprendizado de uma segunda Língua, no caso, a Libras para alunos ouvintes em um semestre nos cursos de graduação da Instituição do Ensino Superior? A necessidade da pesquisa surgiu em função da obrigatoriedade do Decreto Federal n.º5.626/2005, que oficializa o bilinguismo como a abordagem educacional para os alunos surdos e exige que os cursos de ensino superior ofereçam libras em sua matriz curricular. A efetivação do Decreto exige profissionais que compreendam a cultura surda e reconheçam a Libras como a língua dos surdos. Para efetivar os objetivos, utilizou-se como metodologia científica a pesquisa participativa, com base em Haguette (1999), Thiollent (1997) e Severino (2007), com a identificação da realidade por meio de realizações de entrevistas estruturadas com os responsáveis pela implementação da disciplina de Libras na IES pesquisada. Participaram da pesquisa 350 alunos que estudam licenciatura e outros cursos de bacharel e técnico em uma universidade privada de grande porte. A pesquisa foi levada a efeito por meio do Projeto Engage, documentos oficiais do projeto Responsabilidade e Pesquisa à Inovação – RRI. Os resultados confirmam que houve o aprendizado em Libras, com o reconhecimento como uma língua das pessoas surdas com apoio no REA e nas elaborações de *Postcast*; *SlideShare*; *Youblisher* e *Vídeo-aulas*, no formato de REA. com a relevância de criarem um sinal inédito em Libras. A pesquisa mostra também que é possível ensinar outra língua, no caso Libras, com a por meio do REA, pois esse recurso ajudou a: a) disseminar conhecimentos sobre a surdez; b) desenvolver senso crítico sobre os conteúdos em Libras; c) criar novos sinais da Libras; b) incentivar a pesquisa sobre a surdez. Assim, é possível afirmar que, a instrumentalização dos alunos com o conhecimento sustenta a real inclusão de pessoa surda na sociedade e na realidade educacional.

Palavras-chaves: Surdez. Libras. REA. Formação Superior.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to analyze the contribution of the Collaborative Open Educational Resources (OER) in the learning of Libras as a second language for the students of undergraduate courses, with a view to the school inclusion of the deaf. The guiding question of this investigation was whether the Open Educational Resources - REA - can subsidize the learning of a second Language, in this case, the Libras for students listening in a semester in the undergraduate courses of the Institution of Higher Education? The need for research arose due to the requirement of Federal Decree No. 5626/2005, which officializes bilingualism as the educational approach for deaf students and requires higher education courses to offer pounds in their curricular matrix. The implementation of the Decree requires professionals who understand the deaf culture and recognize the Pounds as the language of the deaf. In order to achieve the objectives, a participatory research methodology based on Haguette (1999), Thiollent (1997) and Severino (2007) was used as the scientific methodology, with the identification of reality through structured interviews with those responsible for the implementation Of the discipline of Pounds in the IES surveyed. The study was attended by 350 undergraduates and other bachelor's and technical courses at a large private university. The research was carried out through Project Engage, official documents of the Responsibility and Research to Innovation (RRI) project. The results confirm that there was learning in Libras, with recognition as a language of deaf people with support in the OER and Postcast elaborations; SlideShare; Youblisher and Video lessons in the format of OER. With the relevance of creating an unprecedented sign in Pounds. The research also shows that it is possible to teach another language, in the case of Libras, through the REA, because this resource helped to: a) disseminate knowledge about deafness; B) develop a critical sense of the content in Pounds; C) create new signs of Pounds; B) encourage research on deafness. Thus, it is possible to affirm that the instrumentalization of students with knowledge supports the real inclusion of deaf people in society and educational reality.

Key-words: Keywords: Deafness. Pounds. REA. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As abordagens educacionais para a educação dos surdos	42
Figura 2 – Pantomima do ovo	50
Figura 3 – Sinal de ovo em Língua de Sinais Americana (ASL)	51
Figura 4 – Os participantes do projeto	117
Figura 5 – Planejamento da pesquisa	119
Figura 6 – Os caminhos percorridos na pesquisa	120
Figura 7 – Aula de Libras – Sinal de genética	131
Figura 8 – Alunos soletrando a palavras T-R-A-N-S-G-Ê-N-I-C-O-S	132
Figura 9 – Sinal de selo dos alimentos transgênicos	133
Figura 10 – Sinal de alimentos transgênicos	133
Figura 11 – Questões sobre os alimentos transgênicos	134
Figura 12 – Aprovação do sinal transgênico em Libras	135
Figura 13 – Sinal de goiaba em Libras	136
Figura 14 – Grupo de alunos na exposição sobre agrobiodiversidade	138
Figura 15 – Participantes sinalizando transgênico em Libras	138
Figura 16 – Materiais disponibilizados no formato de REA	149
Figura 17 – <i>SlideShare</i> sobre a cultura visual	151
Figura 18 – <i>Youblischer</i> sobre a Libras e as legislações principais	152
Figura 19 – Os monitores de Libras	156
Figura 20 – Produção de REA sobre as pesquisas realizadas	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A participação do Projeto Engage	140
Gráfico 2 – Conhecimento sobre alimentos transgênicos	141
Gráfico 3 – Conhecimento sobre o selo de transgênicos	142
Gráfico 4 – Conhecimentos de sinas de Libras	143
Gráfico 5 – Conhecimento sobre o termo agrobiodiversidade	144
Gráfico 6 – Conhecimento sobre o Projeto Engage	145
Gráfico 7 – O aprendizado após as participações	147
Gráfico 8 – O significado de REA	148
Gráfico 9 – Disponibilização de REA pelos alunos	150
Gráfico 10 – Conhecimentos de sinais de Libras	154

LISTA DE QUADROS

.....

Quadro 1 – Principais políticas públicas relativas à educação especial.....	35
Quadro 2 – As principais políticas públicas sobre educação dos surdos	37
Quadro 3 – Convenções em Libras	52
Quadro 4 – Formação dos professores para a educação dos alunos surdos.....	60
Quadro 5 – A formação exigida para a atuação do professor.....	76
Quadro 6 – Os movimentos e documentos favoráveis ao acesso à educação.....	100
Quadro 7 – Os movimentos e documentos relativos aos REA.....	101
Quadro 8 – As atribuições das licenças – Creative Commons.....	106
Quadro 9 – Exemplo de transposição interlingual.....	134
Quadro 10 – Processo intertextual da Língua Portuguesa para Libras.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language
ASSI	Aparelho de Amplificador Sonora Individual
BAP	Benefício à Assistência Permanante
CC	<i>Creative Commons</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEF	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa Tecnológico
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
EaD	Educação a distância
ed.	Edição
Ed	Editor
Enade	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FM	Frequência Modulada
FIES	Fundo de Financiamento ao estudante
<i>FLOSS</i>	<i>Free Libre and Open Source Software</i>
<i>GU</i>	Gramática Universal
Hz	Hertz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IC	Implante Coclear
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INES	Instituto Nacional de Surdos
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>

L1	Primeira lingual
L2	Segunda língua
LSF	Língua de Sinais Francesa
LSA	Língua de Sinais Argentina
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBen	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOOCs	Cursos Online Abertos Massivos
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	Página
PRAPETEC	Prática Pedagógica no ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais
Prouni	Programa Universidade para Todos
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
OEA	Organização dos Estados Americanos
OER	<i>Open Educational Resources</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
REA	Recursos Educacionais Abertos
RRI	Responsabilidade e Inovação em Pesquisa
s/d	Sem data
SISNEP	Sistema Nacional de Informação sobre Ética e Pesquisa
s/p	Sem página
Simaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TILS	Tradutor e Intérprete em Língua Portuguesa
trad	Tradução
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM Universidade Federal de Santa Marina

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
JUSTIFICATIVA	22
DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	24
OBJETIVOS	25
Objetivo geral	25
Objetivos específicos	25
DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS	26
1 SURDEZ E O BILINGUISMO – DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
28	
1.1 CONCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ	28
1.1.1 Surdez e a Concepção Clínica-Terapêutica	29
1.1.2 Surdez e a Concepção Sócio-Pedagógica.....	31
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CONSIDERADOS	
SURDOS.....	34
1.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA AS PESSOAS COM SURDEZ	40
1.4 A LINGUAGEM E LÍNGUA NOS SURDOS.....	44
1.4.1 Considerações sobre o bilinguismo.....	47
1.4.2 Libras como a primeira língua dos surdos.....	48
1.4.3 A Libras e as convenções	50
1.4.4 O bilinguismo na família, na sociedade e na escola.....	53
1.4.4.1 Pontos positivos do bilinguismo	53
1.4.4.2 Pontos negativos do bilinguismo	54
1.4.4.3 Na sociedade.....	55
1.5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ALUNOS SURDOS.....	60
1.5.1 Formação de professores surdos.....	62
1.5.2 Os profissionais bilíngues no apoio aos surdos	63
1.5.2.1 O PROFESSOR BILÍNGUE.....	64
1.5.2.2 TRADUTOR E INTÉRPRETE EM LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA	
PORTUGUESA	66
1.5.2.3 O PROFESSOR E INSTRUTOR DE LIBRAS – O DESAFIO DOS	
SURDOS.....	68

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDO..	64
2.1 A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE	74
2.1.1 A formação exigida para atuar como professor	75
2.2 A EDUCAÇÃO REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE	79
2.2.1 O professor como articulador da escola reflexiva	81
2.3 A ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE	83
2.3.1 Reflexões sobre o paradigma da complexidade e a docência universitária.....	85
2.4 NOTAS IMPORTANTES SOBRE TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	88
2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REFLEXÃO NA BUSCA PELA LEGITIMIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR	91
3 OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA FORMA DE ACESSIBILIDADE AO CONHECIMENTO.....	98
3.1 A EDUCAÇÃO ABERTA E AS DECLARAÇÕES HUMANITÁRIAS	98
3.2 TÓPICOS FUNDAMENTAIS SOBRE OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS – REA	103
3.2.1 Os REA e os neologismos conceituais	104
3.3 AS LICENÇAS – CRIATIVE COMMONS	104
3.4 ARQUITETURA DE PLATAFORMAS REA.....	108
3.5 A EVOLUÇÃO DO REA NO BRASIL	110
3.6 REA SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	111
4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	112
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	112
4.1.1 O percurso da pesquisa.....	114
4.2 LOCAL DA PESQUISA	116
4.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	116
4.4 PROCEDIMENTOS.....	118
4.5 PORJETAÇÃO DAS AÇÕES	122
5 RESULTADOS E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO	125

5.1 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	125
5.2 SOBRE A PESQUISA PARTICIPATIVA	127
[5.2.1 O Projeto Engage, alimentos transgênicos e Libras	127
5.2.1.1 O plano de ensino de Libras na IES pesquisada.....	127
5.2.1.2 O ensino de Libras como segunda língua para os ouvintes e as produções de REA sobre transgênicos e agrobiodiversidade.....	130
5.2.1.3 Os resultados do Projeto Engage.....	130
5.2.1.3.1 A Libras e as produções sobre o Projeto Engage em sala de aula	130
5.2.1.3.2 A transcrição de texto coletivo da Língua Portuguesa para Libras	136
5.2.1.3.3 Participação da exposição de Agrobiodiversidade	140
5.2.2 Análise das participações e elaborações dos REA	140
5.3 SOBRE AS INTERVENÇÕES.....	146
5.3.1 Materiais produzidos	149
5.4 DADOS RELEVANTES.....	156
CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	178
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

A sociedade é plural, o que se reflete como um desafio à educação, cuja tradição é singular e para a qual as políticas públicas são criadas com a finalidade de que todos ingressem e permaneçam na escola. Todavia, é necessário ter claro que a função principal da escola é ensinar os conteúdos científicos, a arte e a cultura, e isto deve acontecer sem distinção de pessoas e ou condições social, psicológica ou física em que estas se encontrem. Tal fato exige necessariamente o processo de formação educacional, objetivando a concretização da proposta de uma educação de qualidade para todos, o que é possível por meio da educação inclusiva.

Desde a década de 1980, os países considerados desenvolvidos, que mais tarde formaram o G7¹, na década de 1995, são os financiadores da educação de países em processo de desenvolvimento como o Brasil; estes delineiam movimentos mundiais organizados para uma educação mais inclusiva para as pessoas de grupos minoritários que se encontram às margens do processo educacional (VIZIM, 2007). O movimento mundial da educação inclusiva começou a ser apresentado e discutido na década de 1990, por meio de conferências internacionais, em que se formularam documentos que fundamentam as políticas públicas no Brasil. Dentre esses documentos, pode-se citar a Declaração de Salamanca, de 1994, que propõe a inclusão de todos os excluídos na sociedade, o que levou a diferentes setores organizados da sociedade a refletirem sobre uma educação e outros benefícios a todos.

Tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) n.º 9.394 de 1996, na qual o Capítulo V é dedicado à Educação Especial, reconhecida como modalidade de educação (BRASIL, 1996) Neste capítulo, destaca-se que o Artigo 58 da LDBen n.º 9.394/1996, alicerçado na Constituição Federal aprovada em 1988, determina que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) sejam atendidas “preferencialmente no ensino regular” (BRASIL, 1996), e que o serviço de apoio deve ser oferecido sempre que necessário. Entre os direitos, asseguram-se a

¹ G7 significa o Grupo de Sete países composto por Estados Unidos, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido, que representam as sete economias mais avançadas do mundo, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elevado, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

garantia de acesso e a participação de todos no processo escolar, o que resultou no aumento das matrículas pelos grupos conhecidos como minoritários, que compõem a diversidade, representados pela minoria linguística, quilombolas, camponeses, entre outras condições desfavoráveis em que as pessoas se apresentam (BRASIL, 1994); fundamentados na Declaração de Salamanca foram elaboradas e aprovadas legislações que serão discutidas ao longo dessa pesquisa.

A proposta de inclusão escolar, aos poucos, revela os grupos socialmente organizados e apresenta suas reivindicações de lutas para reduzir as desigualdades, ampliar as oportunidades e ter condições de acesso aos bens culturais e educacionais (QUADROS, 2008; STRÖBEL, 2008). Salienta-se que as pessoas surdas, sujeitos deste trabalho, representam um dos grupos que exigem seus direitos e a cidadania mediante a participação em órgãos organizados para a convivência social.

Atualmente, é possível verificar os surdos se organizando em comunidades, todavia, ao estudar as transformações históricas, verifica-se que os tratamentos às pessoas surdas foram se modificando de acordo com a concepção de homem de cada período histórico. A análise de Baptista (2008) revela que as pessoas surdas foram alvos de práticas sociais marcadas por extermínios, rejeições, institucionalizações e negligências, que resultaram na exclusão dos espaços sociais comuns aos ouvintes e, em especial, do espaço escolar. Os valores histórico-culturais de incapacidade atribuídos aos surdos persistem até o momento, e as lutas da comunidade surda consistem em esclarecer à sociedade que a surdez não se associa à doença ou à incapacidade cognitiva.

O desenvolvimento das ciências da linguagem, no caso a linguística, começou no século XIX, com descrição, aplicação geral e particular e estas passaram a responder às dúvidas sobre as competências e capacidades intelectuais dos surdos. Acredita-se que os surdos deveriam falar a mesma língua que os ouvintes dessa forma atrasaram a criação de uma língua específica. Segundo Baptista (2008), a língua de sinais é reconhecida como a língua oficial dos surdos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela União Europeia pelo fato de possuir um sistema linguístico perfeitamente apto para comunicar qualquer “[...] tipo de informação, de pensamento, de raciocínio, até o mais abstrato” (p.18), capaz de organizar as imagens que sustentam a uma inteligência superior.

Após as práticas de eliminação e exclusões sociais da Idade Antiga e da Idade Média, comenta Baptista (2008), os surdos foram mantidos afastados do convívio social. Duarte (2014) aponta para a médica Maria Montessori (1870-1952) como pioneira a realizar pesquisas de características educacionais para as pessoas com deficiências aplicáveis aos surdos. Os registros das práticas e os resultados constituíram os dados de uma pesquisa experimental na área das deficiências, porque, entre outros resultados, Duarte (2014) pontua que Montessori aclamou que as diferenças individuais devem ser respeitadas no processo educacional.

Em relação aos aspectos funcionais do ser humano, há um consenso na medicina contemporânea e nas ciências humanas de que a problemática da falta de audição traz consequências na apropriação da linguagem oral e pode trazer implicações no processo acadêmico e nas interações sociais (SLOMSKI, 2010).

Para compensar a falta de expressão oral e assegurar a participação social, é necessário que se reconheça e se respeite o direito de os surdos se expressarem em sua língua natural, a língua de sinais, ou seja, na Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa é uma reivindicação da comunidade surda. O direito de acesso à escolaridade formal em Libras para os alunos surdos está oficializado no Decreto Federal n.º 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005).

Entre as políticas públicas relativas à educação inclusiva, Freitas e Moreira (2011) identificam que a área da surdez é privilegiada, porque se tem o Decreto Federal n.º 5.626/2005, que dispõe sobre a Libras. O texto desse Decreto esclarece as atribuições das instituições de ensino, sejam públicas e ou privadas, que é de garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades coletivas e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005) em sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais.

O Decreto Federal n.º 5.626/2005, o qual delibera, também, que a Libras deve ser uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos de Ensino Superior e na Educação Profissional (BRASIL, 2005).

Em relação à obrigatoriedade da Libras na grade curricular no Ensino Superior, surgem as indagações e desconfianças sobre a apreensão de uma língua, em um semestre, para a interação e educação dos alunos surdos. Outro aspecto

difícil para a efetivação do direito linguístico é a prioridade de os professores surdos em ministrar essa ementa, porque se encontram em processo de formação e a maioria não possui pós-graduação (*stricto sensu*), conforme a exigência do Ministério de Educação. Os questionamentos e as reivindicações convergem no fato de que as teorias referentes à didática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como aponta Barcelos (2004), não se aplicam ao aprendizado da Libras, pois implicam a utilização de fontes sensoriais não utilizadas quando se trata da língua aplicada.

Behrens, Torres e Matos (2012) assinalam que compete aos cursos de formação de professores assegurar o domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos contemporâneos. Esses instrumentos possibilitam a participação social dos alunos. Glat (2009) complementa que, no Brasil, há uma política frágil sobre a formação docente consistente para viabilizar práticas pedagógicas inovadoras, que assegurem a educação de qualidade e a inclusão escolar. A pesquisadora alerta para a necessidade de revisar o processo de formação dos professores, que na maioria dos casos, durante sua formação inicial ocorrida antes de 1996, não tiveram um currículo para a prática pedagógica voltada à inclusão de alunos surdos.

Na formação de professores, afirmam Freitas e Moreira (2011), a universidade tem a função de oferecer conhecimento na perspectiva da inclusão, porque as instituições de ensino superiores (IES) são deliberadas pelas políticas públicas como o *lócus* oficiais na elaboração e processamento de conhecimento, por meio de um currículo assentado nas escolhas de elementos socialmente legítimos, aliados às noções científicas, competências, expressões, representações, entre outros.

Ressalta-se que a educação das pessoas especiais requer reflexão, na visão de Behrens (2011), sobre algumas práticas conservadoras ainda presentes nas escolas, nas quais ainda prevalece a visão de uma temporalidade linear, preocupada apenas com o resultado final em detrimento do processo, apoiada no discurso denominado científico, mas na realidade tecno-retórico com face no pragmatismo (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Kenski (2006), tal análise exige uma revisão sobre a formação de docentes, para

[...] assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade (KENSKI, 2006, p. 73).

No que tange às tecnologias educacionais, um dos desafios associados às tentativas de contemporizar o Ensino Superior consiste na incorporação das tecnologias educacionais nos processos de ensino e aprendizagem.

Vaillant e Garcia (2012) consideram a formação de professores uma tarefa complexa, uma vez em que se vive em uma sociedade de informação que exige iniciativas e propostas flexíveis, que se depara com o processo de formação de professores na Educação Básica, e que segundo Gatti e Barreto (2009), se mantém com déficit como consequência de uma educação bancária e compulsória.

As discussões atinentes ao modo de formar docentes, o que e como deveriam aprender e incorporar às tecnologias educacionais são pontuadas por Garcia e Vaillant (2012), que retomam as características do conhecimento sobre aprender a ensinar no século XXI, argumentando que não reside exclusivamente em uma só pessoa, mas distribuído por meio da rede de comunicação.

Há modelos de ensino que podem suplantar as técnicas de ensino e aprendizagem, que na visão de Amiel (2012), atendem às diversidades presentes nas escolas tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores. Esses modelos representam uma oportunidade para se ter a liberdade de aprendizado, por meio de práticas colaborativas e uso de recursos abertos como busca por alternativas sustentáveis em relação à educação de qualidade.

O desenvolvimento da educação aberta pode ser fortalecido pelas novas mídias aliadas aos dispositivos digitais, da internet e da *Web*. Amiel (2012, p.37) adverte que isso requer a disponibilidade de instituições, sistemas e recursos educacionais disponíveis, que “[...] depende igualmente de práticas abertas, de uma cultura que promova o compartilhamento e a transparência. Práticas e recursos interagem para formar, ou podem partir de novos ambientes educacionais”.

A busca pelas práticas para a melhoria da qualidade de ensino, no que diz respeito às práticas da composição, elucida o uso e a gestão de recursos educacionais abertos (REA), que implica em fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência do conhecimento pela internet.

JUSTIFICATIVA

O Decreto Federal n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) determinou que o Ensino Superior deve oferecer a Língua Brasileira de Sinais em cursos de licenciaturas. Dessa forma, iniciaram-se as preocupações com as abordagens pedagógicas e com os materiais de aprendizado que auxiliem no domínio básico da Libras para a implantação e implementação da disciplina, para que esta se efetive na educação.

As políticas educacionais, formuladas após o Decreto Federal n.º 5.626/2005, solicitam a consolidação da Libras como uma língua específica das pessoas surdas, para que estas tenham acesso aos bens culturais e científicos e seja possibilitada maior participação social. Para tanto, é necessária a adoção de metodologias que permitam as interações dialógicas interculturais e interlinguais observadas por Lacerda (2014).

O direito linguístico vai ao encontro dos princípios da educação aberta, que tem as tecnologias como apoio ao processo de ensino e aprendizagem de forma democrática, portanto disponibiliza materiais didáticos produzidos cientificamente e licenciados, com a finalidade de permitir livre acesso, divulgação e até mesmo a reprodução, efetivando o conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA).

Compreendido como movimento, o REA, conforme Okada (2016) iniciou-se em 2012, e celebra a condição de constituir o mais significativo do século XXI, pois advoga pela disseminação de conteúdo aberto, formatado em materiais de ensino e aprendizagem sob licenças abertas – os *Criative Commons* – e nas diferentes formas de reutilização, recriação, remixagem e redistribuição. Salieta-se que as tecnologias abertas e as metodologias abertas constituem elementos fundamentais para a construção e compartilhamento transparente dos REA, que se ancoram no uso extensivo dos recursos da *Web.2*.

O REA envolve o processo de elaboração de meios didáticos e se fundamenta nos princípios da aprendizagem colaborativa destacada por Torres e Irala (2007), que apontam a participação dos alunos no processo de produção de conhecimento, por meio da interatividade para a aceitação das diversidades culturais e da capacidade criativa diferente.

No caso do ensino da Libras, como segunda língua para os alunos de licenciaturas, o REA representa um apoio na aquisição dessa língua, a qual torna-se complexa para os ouvintes pela estrutura visual, sinestésica e espacial, para que

estes tenham a práxis mediada em Libras nas interações e nas mediações pedagógicas no exercício da docência com os alunos surdos inclusos, permitindo-lhes o direito às informações acadêmicas como possibilidade de emancipação social.

Para implantar e implementar a disciplina nos cursos de formação inicial de professores da IES de grande porte da cidade de Curitiba, PR, fez-se necessário pesquisar propostas para que os alunos destes cursos obtenham o aprendizado da Libras básica, porque ela é uma das ferramentas para a inclusão dos alunos surdos, pré-elegendo as contribuições no campo de pesquisa educacionais ao aproximar as universidades com a Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na abordagem da pesquisa participativa, com enfoque na elaboração de materiais didáticos para o aprendizado em Libras, que uma vez disponibilizado na Internet, permite acesso à comunidade escolar, mediante uso e reuso, compartilhamentos e recompartilhamentos das informações.

Antes do Decreto n.º 5.626/2005, os interessados em aprender Libras recorriam às associações de surdos e (ou) procuravam cursos de extensões de iniciativas privada e com a obrigatoriedade como disciplina obrigatória no Ensino Superior em todos os cursos de formação de professores. Pereira (2009) percebe a falta de materiais próprios para o desenvolvimento da disciplina, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Em relação à produção científica sobre o ensino da Libras para os ouvintes, Gesser (2009) declara que ainda é insuficiente, porque atribui-se à Libras a característica de ser uma língua viso-espacial diferente da língua dos ouvintes, em que predomina a utilização das habilidades orais e auditivas.

Sendo assim, a elaboração de REA sobre Libras se deve ao fato da escassez de pesquisa na área acerca do ensino da Libras no Ensino Superior e a escassez de referenciais didáticos, particularmente sobre os materiais didáticos, constituindo uma das problemáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Libras.

Em escala mundial, considera-se que as redes sociais consolidam-se em fluxos informacionais abertos e flexíveis, geradores de novos conhecimentos tecnocientíficos. Tsukamoto, Fialho e Torres (2013) sustentam que as redes sociais podem atuar na educação como um link no mundo do conhecimento por meio de recursos como o *Chat*, *Correio Eletrônico*, *Jogos*, *Orkut*, *Blog*, *Facebook*, *Youtube*,

Wiki, enfim, as tecnologias da *Web 2.0*, que significam uma infinidade de alternativas de comunicação e busca de informação que fazem parte do contexto de adolescentes. Incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem representa um grande desafio.

Pretende-se aprimorar os materiais didáticos para compor objetos de aprendizagem, tais como: vídeos, imagens, sons, entre outros. Esses materiais podem se incorporar às tecnologias da *Web 2.0*, porque permitem aos usuários a programação e a criação de aplicativos que, ao serem integrados, passam a fazer parte da rede social de forma aberta e acessível, refletindo o verdadeiro objetivo da *Web 2.0*. Nesse sentido, como enuncia Santana (2012), o recurso didático deve atender às possibilidades de utilização, reutilização e consumo do material produzido, com as alterações e regravações, efetivando o caráter colaborativo do REA.

A apresentação disponibilizada em forma de REA, ao assegurar a expressão por meio da Libras, reconhece o direito linguístico dos surdos e subsidia os professores na incorporação de conhecimentos que possibilitarão a efetivação de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, inclusiva, desenvolvendo a criticidade dos alunos surdos por meio da apropriação de conhecimento.

O grupo de estudos Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais (Prapetec), junto ao programa de Mestrado Doutorado em Educação, na qual, a Instituição Superior de Ensino (IES) foi pesquisada, a formação continuada de professores e as possibilidades de uso das mídias educacionais nas metodologias de aprendizagem, sobretudo na elaboração dos materiais didáticos no formato de REA. Esses estudos são organizados como aportes teóricos/práticos para buscar estratégias na docência universitária.

Salienta-se a pertinência desta pesquisa para a IES pesquisada, pois se pode adquirir o caráter de ações inovadoras do ensino suportado nos REA, que possibilita aos futuros docentes a utilização das tecnologias, o domínio da Libras básica e de serem coautores em suas cocriações, cunhados pela virtualização e globalização.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A Libras, como a língua oficial dos surdos, deve ser ensinada aos profissionais de educação em formação nos cursos de licenciaturas, com a

finalidade de assegurar o acesso ao conhecimento acadêmico aos surdos. Para os alunos de formação inicial, a Libras deve ser ensinada como língua estrangeira, considerando que a maioria são ouvintes, como propõe Lacerda(2014), além do desafio de compreender os conceitos ministrados na graduação.

Além da dificuldade nas estruturas linguísticas da Libras e da Língua Portuguesa, Lacerda (2014) aponta as características individuais de aprender Libras, que apregoa as habilidades de aprender a língua estrangeira, isto é, os ouvintes não utilizam os movimentos, expressão corporal e facial e a visão para se comunicar. Destaca-se que os acadêmicos dos cursos de licenciaturas, dentre os quais Filosofia, Ciências Biológicas, Letras Português, Ciências Sociais, entre outros, demonstram preocupações com a falta de sinais específicos nas suas áreas de conhecimento, especialmente aos conceitos referentes às ementas do Ensino Médio.

Como problema desta pesquisa, apresenta-se: Como os Recursos Educacionais Abertos (REA), elaborados colaborativamente, podem contribuir na formação dos graduandos por meio do aprendizado da Libras, como segunda língua, para os ouvintes dos cursos de graduação, com vistas à inclusão escolar dos surdos?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar a contribuição dos Recursos Educacionais Abertos (REA) elaborados colaborativamente, no aprendizado da Libras como segunda língua para os ouvintes dos cursos de licenciaturas, com vistas a inclusão escolar dos surdos.

Objetivos Específicos

- Apresentar os fundamentos da educação especial e da educação das pessoas surdas e as implicações no processo educacional e na aquisição da linguagem.

- Identificar as concepções clínica terapêutica e a sociopedagógica e as consequências nas posturas e prática sociais, de acordo com a visão bilíngue.
- Estudar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Libras como segunda língua para os alunos ouvintes nos cursos de graduações do Ensino Superior
- Refletir a validade da proposta da pesquisa “Responsabilidade e inovação na pesquisa”, vinculado ao Projeto Engage, como participante das discussões mundial a cerca de assunto relevante ao futuro da humanidade, na disciplina de Libras.
- Reconhecer a Libras como uma língua que possui estrutura linguística diferenciada da Língua Portuguesa por meio de transposição intertextual e interlingual, com a utilizações dos parâmetros da Libras, tendo em vista assegurar o direito linguístico da pessoa surda.
- Legalizar a criação de sinais novos em Libras relativos ao tema transgênico e agrobiodiversidade, tendo em vista assegurar o direito às informações de temas reais que instigam a sociedade à procura de soluções.
- Avaliar a utilização dos REA no processo de ensino e aprendizagem da Libras, com análises das dificuldades, das possibilidades e dos resultados obtidos junto ao aluno.
- Verificar a formação ao professor com o uso dos REA, a fim de que possam reconhecer a Libras, língua de modalidade visual-gestual, como a língua natural da pessoa surda;

DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

As mudanças educacionais associam-se aos princípios de expressar a educação no texto curricular, na compreensão do professor e particularmente, como sublinha Rodrigues (2006, p. 16), “[...] a educação como formadora de uma identidade específica”.

No primeiro capítulo, intitulado A Surdez e o Bilinguismo e a Formação de Profissionais, discutem-se os fundamentos da educação dos surdos, o processo de formação de professores e as perspectivas do bilinguismo na educação dos surdos.

No segundo capítulo, aborda-se a formação de professores para a inclusão dos alunos surdos. Apresenta-se o papel do Ensino Superior na formação de profissionais para assegurar a inclusão de alunos surdos, e apresenta-se a formação de professores para atuação em programas de Educação Especial fundamentados nos princípios da educação reflexiva.

No terceiro capítulo, trata-se dos Recursos Educacionais Abertos como forma de acessibilidade ao conhecimento, o que coloca em destaque o Projeto Engage e Responsabilidade de Pesquisa Inovadora (RRI).

O delineamento deste estudo com os sujeitos da pesquisa e os procedimentos são apresentados no Capítulo IV, denominado Metodologias de Pesquisa Participativa no aprendizado de Libras. Na análise dos resultados, discute-se acerca de como foram coletados os dados no processo de implementação, aplicação e avaliação do Projeto Engage e Aprendizado em Libras.

1 SURDEZ E O BILINGUISMO – O DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas públicas relativas à educação inclusiva desafiam as escolas e as instâncias administrativas de encontrar propostas de consolidar o acesso a todos os alunos que têm direito de matrícula no ensino regular.

Paralela ao movimento de inclusão escolar, a comunidade surda mostra-se como grupo que apresenta suas reivindicações em todo o mundo, na premissa de se expressar e de ter acesso à formação escolar em língua de sinais, considerando-a como a expressão de sua cultura e elemento que a identifica na sociedade. Essa luta encontra eco na proposta mundial de uma educação para todos, conforme pesquisa de Tsukamoto e Filietaz (2009), estabelecidos por documentos que serão discutidos no decorrer do trabalho.

No que tange à educação, os surdos têm direito ao acesso às informações acadêmicas na língua considerada natural, isto é, em Libras, sob a orientação da abordagem bilíngue para o seu processo educacional (TSUKAMOTO; FILIETAZ, 2009).

Notifica-se que o termo bilíngue representa a abordagem educacional que utiliza a Língua de Sinais da comunidade surda como a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), de acordo com as especificações do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, demandam-se novas ações educacionais na perspectiva de desvendar as determinações políticas na direção de práticas pedagógicas em direção à formação de pessoas com conhecimento e com visão holística dos contextos que as cercam.

Sendo assim, dialoga-se, neste capítulo, sobre as questões terminológicas que envolvem a educação dos surdos, seus principais pressupostos teóricos e filosóficos, a conceituação de Libras e a formação de professores e sua noção sobre a pedagogia visual.

1.1 CONCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ

Na busca de superar o preconceito de consequências sociais, as mudanças de concepções conduzem a forma de pensar e relatar a surdez, que indicam

questões conceituais que auxiliam em realizar leituras mais críticas das conquistas e possibilidades sobre as pessoas surdas.

Na surdez, a perda auditiva é a variável considerada para o sucesso escolar de uma pessoa surda. Há concepções sobre a surdez, na ótica de Botelho (2015), de que quanto maior a perda auditiva maior serão as dificuldades pedagógicas. Todavia, a surdez é concebida como uma experiência visual por Skliar (2007), que considera a classificação das perdas auditivas como fator que não determina os resultados educacionais dos surdos.

Entre os conceitos de deficiências e sociocultural, Quadros (1997), Perlin (1998), Fernandes (2002), entre outros, os sistematizam em dois grandes modelos de concepções que definem a pessoa com surdez: a surdez na concepção clínica-terapêutica, e a surdez na perspectiva pedagógica e social, que se relaciona aos termos relativos às pessoas com surdez, o deficiente auditivo e o surdo

Os documentos oficiais do Ministério da Educação, principalmente a Resolução n.º10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, direcionam o trabalho pedagógico com a adoção de dois termos relativos às pessoas com surdez: o deficiente auditivo e o surdo.

A seguir, descrevem-se esses modelos de concepções.

1.1.1 Surdez e a Concepção Clínica-Terapêutica

O pressuposto da surdez, na concepção clínica-terapêutica, perdurou por décadas, o qual centra-se na concepção de que os surdos são vistos como deficientes que precisam de reabilitação para alcançar uma condição fisiológica semelhante à dos ouvintes, e para tal, priorizam-se os aspectos biológicos da falta de audição e da fala.

No parágrafo único do Decreto Federal n.º 5.626/2005 consta que “[...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB²) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, p. 1).

² Decibeis, segundo o dicionário...significa é a décima parte de um Bell, que Grahn Bell determinou em sua pesquisa. Escreve-se a letra “B” em maiúscula para atribuir ao Grahn Bell a invenção dos amplificadores sonoros individuais.

O deficiente auditivo é tido como um indivíduo que possui perdas auditivas e opta por aprender a língua portuguesa na leitura e na escrita. Silvestre e Arantes (2007) afirma que a aquisição da comunicação oral não depende apenas do grau de audição, da propensão individual e do ganho protético, mas de um conjunto de fatores, entre os quais os avanços tecnológicos, que disponibilizam Aparelho de Amplificador Sonoro Individual (ASSI), Implante Coclear (IC) e o Sistema FM (FM), bem como outras técnicas e instrumentos modernos na linha das tecnologias assistivas³ para os deficientes auditivos.

A utilização do termo deficiente auditivo, segundo Slomski (2012), remete à visão clínica-terapêutica da surdez, pois são ressaltados os aspectos clínicos como: as causas da perda auditiva, o local da lesão, o grau de perda auditiva baseado na unidade de medida denominada decibel (dB), que indica a intensidade e o volume dos sons obtidos por meio de realização de audiometria; enfim, para diagnosticar clinicamente a existência da perda auditiva.

A família define a postura a ser adotada, os encaminhamentos educacionais e a abordagem de ensino, mesmo com a adoção de tecnologias digitais para a audição propostos pela medicina reabilitadora para o desenvolvimento da oralidade, associado a um processo educacional que possibilite o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (SILVESTRE; ARANTES, 2007).

Os deficientes auditivos adaptam-se às escolas que adotam modelos de inclusão escolar, pois com o apoio das tecnologias para a audição e fala, podem frequentar o ensino regular com o apoio de atendimento educacional especializado (AEE).

As condições para o desenvolvimento da linguagem são apontadas por Silvestre e Souza (2007) como sendo: influência dos avanços tecnológicos e da atenção precoce na aquisição da oralidade; a aquisição da língua majoritária do país como meio de redução de barreiras comunicativas; ações colaborativas da escola regular e o AEE; a forma de comunicação oral e a contribuição no desenvolvimento psicológico; participação da comunicação no meio familiar.

A concepção clínica terapêutica recebeu essa denominação pelos estudiosos que criticam a abordagem oral, como Lacerda (2014, p. 15), que alerta que o

³ São dispositivos que apoiam a pessoa com quaisquer dificuldades, possibilitando maior qualidade de vida.

princípio de normalização impera no modelo clínico e que "[...] a linguagem não se desenvolverá de forma natural", serão necessárias medidas reabilitadoras, as quais enfraquecem as relações familiares e que "[...] demoram em surtir o efeito esperado".

O aproveitamento dos restos auditivos, complementa Skliar (2003), condicionaria os valores das pessoas ouvintes e afastaria o surdo do grupo dos deficientes, pois quando há esse posicionamento de valores, passam a ser conhecidos como ouvintivistas.

Em relação aos resultados educacionais, a concepção oral também tem recebido críticas. Segundo Fernandes (2006), a falha de modelo oral deve-se ao fato de se amparar em pais envolvidos e com recursos para arcar com os custos de transporte, além da necessidade de profissionais qualificados, principalmente para a manutenção dos recursos digitais para a audição.

Na observação do contributo da teoria sociocultural, Goldfeld (2002) declara que a condição artificial e formal das técnicas de ensino da fala limita a qualidade comunicativa e das interações. Assim, indica a eficiência da língua materna ocorrida na relação comunicativa entre pais surdos de filhos surdos, na qual os surdos aprendem na língua de sinais sem local distinto e em ambiente natural.

Na análise de Baptista (2008), quando não se respeita a língua materna dos surdos, seu desenvolvimento cognitivo fica comprometido, porque não há a construção e a vivência de uma língua e, para tal, necessita da família, da escola e da sociedade em que vivem.

Fernandes (2006) constata que nas crianças surdas, quando não são expostas desde cedo a um sistema de linguagem e de comunicação, podem ocorrer um atraso em seu desenvolvimento cognitivo, com base teórica na interdependência entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Diante das reflexões apresentadas, este trabalho adota o termo surdez.

1.1.2 Surdez e a Concepção Sócio-Pedagógica

Em se tratando da concepção sócio-pedagógica, autores como Quadros (1997), Gomes (2010), Perlin (2008), entre outros, consideram o termo surdez o mais adequado, tendo em vista os contextos psicossociais em que a pessoa surda se desenvolve quando é criança, situando a surdez em relação à pessoa e seus

fatores de personalidade para que possa captar a essência da situação. Essa denominação e o conceito de surdez formalizam a surdez em uma perspectiva sociocultural.

A concepção parte do olhar sócio-antropológico como diferença linguística, pois a surdez é assumida pelo próprio surdo como uma posição política, estando tal sujeito consciente de que tem uma diferença linguística e se considera parte de uma minoria linguística.

Nessa perspectiva, Skliar (2003) define a surdez com base em quatro níveis: como diferença política, como experiência visual, como caracterização de múltiplas identidades e como deficiência, aproximando de Vigotsky (1991) de que o surdo precisa ser compreendido sujeito histórico e social, escritor e descritor de sua própria história.

Pontua-se que o termo surdo tem sido empregado por escolha dos próprios surdos, que querem ser aceitos na diferença.

Nesse sentido, prevalece a forma oral/auditiva dos ouvintes se comunicarem e assinala-se que não o fazem dentro do padrão correto, pois a oralidade exige esforços e trabalho colaborativo. Assim, desconsidera-se a forma visual-espacial-cinestésica, como aponta Felipe (2005), para a aquisição do conhecimento e os surdos acabam caindo no isolamento. Como exemplo, têm-se alunos jovens e adultos surdos matriculados na modalidade de jovens e adultos (EJA), e cada aluno possui experiências de segregação e resistências, que o consideravam incapazes de aprender e sem direito à participação social. Para esse grupo, o ponto que mais diferenciam no processo de aprendizagem dos surdos dos ouvintes é o desrespeito a sua Língua Natural – Libras.

Destaca-se que os ouvintes também podem encontrar dificuldades na escrita sem o ambiente facilitador, no entanto, estes dispõem do *feedback* auditivo para compreender o contexto de ouvintes, ao passo que os surdos devem ter os encaminhamentos que correspondam às suas reais necessidades educacionais.

Em uma proposta bilíngue os alunos têm acesso ao conteúdo na língua portuguesa (L1) e na Libras (L2). Todavia, questiona-se: como acontece a aquisição da escrita escola? Para o grupo, essa pergunta tem respostas amplas, pois requer a abordagem de toda a proposta bilíngue da escola, que se baseia na pedagogia visual e nos Artefatos Culturais Surdos, e a Libras e as experiências visuais

constituem os principais artefatos. Esclarece-se que essas terminologias são estudadas por Ströbel (2008).

As pessoas surdas, muitas vezes, ainda carregam a imagem social inferiorizada ao longo da história; as concepções clínicas e a sócio-pedagógica não sustentam os recentes alunos, que são chamados de surdos-mudos pelos profissionais, 'mudinhos' e 'surдинhos' pelos colegas ouvintes de escolas em que estão inclusos, que assim os utilizam por “[...] desconhecimento da carga semântica” negativa desses termos (GESSER, 2009, p. 45).

Para difundir, pesquisar e discutir questões relativas a surdez a comunidade surda brasileira, que tem a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) – entidade filantrópica com finalidade sociocultural, assistencial e educacional filiada à *World Federation Of The Deaf*, cuja sede e administração localizam-se na Finlândia, possuindo relações intrínsecas com a ONU, Unesco, OEA e OIT, no sentido de garantir os direitos culturais, sociais e linguísticos dos surdos em todos os continentes, recebendo e divulgando as informações científicas de todas as áreas envolvidas – considera o termo surdo o mais adequado (FENEIS, 2016).

A escolha acertada de um termo adequado para as concepções educacionais e para as pessoas surdas, corroborando Skliar (2010), não significa que o preconceito social foi eliminado, e sim que o conhecimento conceitual deve ser a reflexão introdutória na abordagem sobre a educação dos surdos.

Há uma convenção de que a expressão 'deficiente auditivo' é utilizada na área médica e o termo 'surdo' é utilizado no processo educacional, dentro da tendência de considerar a diferença linguística e não a deficiência.

Os termos são importantes, como pondera Gesser (2009, p.46), pois têm implicações na vida dos surdos. Todavia, deve-se atentar que as informações disponibilizadas em vídeos, dicionários, textos, artigos, livros, entre outros meios de informações ofertados pela Internet e materiais impressos, nem sempre trazem informações seguras.

As informações, em especial sobre os termos e as tendências educacionais, diferenciam-se de acordo com o período publicado, se antes da legalização da Libras, pelo Decreto n.º 5.626/2005, de acordo com Fernandes (2007), dão conta que os deficientes auditivos são aqueles que têm perda auditiva entre leve e moderada, e os surdos são os que possuem perdas auditivas profundas e severas.

Slomski (2010) ressalta que o grau de audição não se relaciona com as concepções educacionais, mas associa-se com relações linguísticas, históricas, sociais e culturais e não com as limitações biológicas.

Outro ponto que deve ser considerado, que tem influência incisiva sobre as visões e o desenvolvimento sobre qualquer aspecto relaciona-se com as políticas públicas, que traz implicações diretas na formação dos professores e na educação dos surdos.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CONSIDERADOS SURDOS

As questões sobre quem é o aluno surdo e os rumos do processo educacional têm como bases as políticas públicas, que solicita um olhar retrospectivo pela necessidade de retomada histórica das mudanças a partir da década de 1960 no Brasil (FERREIRA, 2006).

A educação especial brasileira concentrou-se, até 1960, apresenta Ferreira (2006, p. 87), que “[...] às instituições especializadas, públicas, e (ou) privadas. As classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva [...]” (FERREIRA, 2006, p. 87), paralelo aos problemas do ensino primário em expansão.

O processo histórico da educação especial, Aranha (2000) apresenta os três momentos distintos, visto sobre o enfoque paradigmático das práticas sociais e as educacionais: o paradigma a institucionalização, se refere à segregação dos alunos deficientes em instituições de saúde longe do convívio familiar, e as primeiras escolas especiais funcionavam em regime de internatos e semi-internatos; o paradigma de serviços foram as práticas sociais com base na integração dos alunos deficientes, entre as décadas de 1960-1980; o paradigma de serviços e o do suporte processadas em diferentes momentos históricos, que acompanha a tendência mundial da inclusão educacional, determinadas nos documentos oficiais, a partir da década de 1990.

A educação inclusiva insere como um direito universal de todos os brasileiros, é de responsabilidade do Estado, analisa Ferreira (2009) que correspondem aos direitos assegurados constitucionalmente que, em alguns casos, conta com a participação da sociedade e/ou dos poderes públicos.

Entre a análise paragnática de Aranha (2000), as políticas públicas constituem o fator determinante na formação de conceitos e juízos sobre a pessoa com necessidades especiais ter um suporte oficial em formato de leis, decretos, pareceres, oficializado como um direito, conforme mostra o quadro de políticas públicas que citam a educação como um direito (QUADRO 1).

Quadro 1 – As principais políticas públicas educacionais relativas à educação especial

Referência	Atendimento especializado	Perfil dos alunos	Local da educação especial
Emenda Constitucional n° 12, de 1978	Educação especial gratuita	Os deficientes	Instituições particulares, filantrópicas e salas especiais
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portador de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei n° 7.852, de 1989 (Lei da integração)	Inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade educativa	Pessoas portadoras de deficiência	Inserção no sistema educacional das escolas privadas e públicas; Matrícula compulsória em cursos regulares – no modelo de integração
Decreto n° 3.298 de 1999 (Regulamentada a Lei n° 7.853)	Educação especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente a rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência	Pessoas portadores de deficiência: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla	Programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular ou em escolas especializadas, quando o ensino regular não puder atender as necessidades educativas ou social do aluno
Declaração de Salamanca – 1994	Escola integradora	Toas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldade de aprendizagem: crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos de zonas desfavorecidos ou marginalizados	Ênfase nas classes comuns Escolas especiais e centro de atendimentos Escolarização em escolas ou classes especiais de caráter permanente, exceção apenas recomendável nos casos pouco frequentes nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da crianças. Exceção: educação de surdos e cegos-surdos mais conveniente em escolas ou classes especiais
LDBEN n° 4.024/61	Educação de excepcionais	Excepcionais	A educação dos excepcionais deve, no que for possível,

			enquadrar-se no sistema geral de educação
Lei n° 5.692/71 (Diretrizes para o 1º e 2º grau)	Tratamento especial	Alunos que apresentem deficiência física ou mental, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados	Conforme normas a serem fixadas pelos Conselhos de Educação
Política Nacional de Educação Especial MEC/1994	Educação Especial: processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades, e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.	Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).	Diretrizes: apoiar o sistema regular de ensino para a integração; estimular a parceria com ONGs especializadas
LDBEN n° 9.394/96	Atendimento educacional especializado gratuito	Educandos com necessidades especiais	Preferencialmente na rede regular de ensino Em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns
Diretrizes Nacionais para a Educação Especias – CNE/2001	Educação especial: modalidade da educação escolar – recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais.	Educandos com necessidades educacionais especiais: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. II – dificuldades de comunicação e sinalização	O atendimento deve ser realizado em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica Classes especiais: podem ser criadas extraordinariamente para atendimento em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas e demandem apoios intensos e contínuos Escolas especiais: para atender, em caráter extraordinário, alunos que

		diferenciadas a utilização de línguas e códigos aplicáveis; II – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes	requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos; adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga promover
Plano nacional de Educação – 2001	Educação Especial	Pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características com altas habilidades, superdotação ou talentos	Integração/inclusão no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes escolas especializadas Redimensionar, incrementando se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas... de forma que apoie a integração em classes comuns As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem e devem ser seu regulamento ampliado para prestar apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico

Fonte: Adaptação do texto sobre a “Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras” Ferreira (2006, pp. 85 - 114).

Quadro 2 – As principais Políticas sobre a educação dos surdos

Referência	Conteúdos
Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básico
Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005,	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei de n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008.	Aponta as diretrizes para o Atendimento Educacional especializado
Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Resolução n.º 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	No que diz respeito aos (às) surdos(as), são considerados educandos com necessidades educacionais especiais, por apresentar

	dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a datilização de linguagens e códigos aplicáveis.
Lei n.º 10.436/2002 - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e Decreto n.º 5.626/2005 - regulamentação da Lei de Libras. No ano de 2002, por meio da Lei n.º 10.436, a Língua Brasileira de Sinais é finalmente reconhecida legalmente	Estabelece o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (parágrafo 1º do artigo 1º) Esta lei reconhece e assume a Libras como língua nativa, portanto brasileira e não estrangeira de cidadãos brasileiros surdos.
Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	O Decreto apresenta as definições de pessoas surda e de deficiência auditiva:
2.2.3 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - 2008	Entende a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Oferta o Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade e a formação de professores para o AEE e de demais profissionais da educação inclusiva
2.2.4 Resolução n.º 4/2009 Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. (AEE) para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento: desenvolvimento neuropsicomotor afetado, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; Altas Habilidades e superdotação.
Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
2.2.5 Decreto n.º 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências	Aborda a educação especial dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Nele estão presentes aspectos similares à Resolução n.º 4 2009, no qual o ABE também tem a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes, de acordo com suas condições e necessidades.
Projeto de lei 725 /2012	O Projeto de Lei obteve a aprovação, por unanimidade na Assembleia Distrital, da Lei 5.016/2012, que cria a Educação Bilingue Libras/Português escrito para os atendimentos dos alunos surdos no DF, agora a luta é pela regulamentação dessa lei.

<p><u>Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.</u></p>	<p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Aponta todas as diretrizes para assegurar o direito de uma pessoa com necessidades educacionais especiais requer. Como transporte, moradia, educação, comunicação, tecnologia assistiva, defesa dos seus direitos.</p>
--	---

Fonte: Adaptação sobre “Como são consideradas as pessoas surdas? Pensando políticas públicas [...]” Lima (2015)

É possível verificar que têm-se muitos documentos respaldam a educação dos surdos, todavia, ao verificar a história, constata-se que o a surdez foi caracterizada como uma doença no século XIX, sobretudo com as experiências do médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que investigou as causas visíveis da surdez, com metodologias de dissecação de cadáveres de surdos como a utilização de cargas elétricas, sanguessugas, perfuração de membranas timpânicas de alunos, para descobrir que a surdez é uma patologia e que os surdos não falam porque não ouvem (SHIMAZAKI; LEMES, 2008).

Os pensamentos relativos à surdez como déficit de audição se propagaram nas práticas terapêuticas e educacionais por décadas, e tiveram um impacto enorme em todo o mundo, originando o documento proibitivo da língua de sinais no Congresso de Milão, em 1880. Sobre essa questão, Baptista (2008, p. 46) assevera que “[...] ninguém sente falta do que não conhece [...]”; o conceito de surdez como uma doença foi formulado por ouvinte referindo-se aos surdos e que estes obviamente rejeitaram.

Em relação ao número atual de surdos, Baptista (2008) aproxima que há cerca de 130 milhões de indivíduos surdos no mundo todo, o que equivale a cada mil pessoas que nascem no mundo uma é surda, sem contar os que ensurdecem depois que nascem.

Baptista (2008) cita tais dados para justificar que “[...] o mundo inteiro assiste ao reconhecimento e à aprovação oficial das línguas gestuais como línguas naturais dos surdos [...]”, Batista, (2008, p. 77), e significa que a retirada dos americanos do Congresso de Milão já referido e a recusa em aceitar a proibição da língua gestual tiveram adeptos, e reforçou o movimento a considerar os surdos como a minoria linguística.

Nesse contexto de reconhecimento da diversidade linguística em que os surdos se enquadram, a dúvida é quem são as pessoas surdas se a visão clínica é

sinônimo de inferioridade ao surdo. As respostas e argumentos dos estudiosos que advogam pela concepção sócio-pedagógica, como Fernandes (2011), Lacerda (2014), Lima (2015), entre outros, é a escolha dos pais pela metodologia que irá definir a identidade social, no caso surdo ou deficiente auditivo.

Perlin (2008) considera que as identidades surdas são múltiplas e variáveis para os surdos, pois estes podem ter: a identidade flutuante, caso dos surdos que aprendem a falar e utilizam as tecnologias digitais, a educação equivale à concepção clínica terapêutica; a identidade híbrida são os surdos que ensurdecem depois, mas aprendem a língua oral e a de sinais e usam as tecnologias diferenciadas; identidades embaçadas reportam-se aos surdos que não utilizam a língua de sinais e nem a oral e desconhecem as causas e as lutas políticas da surdez, identidade de transição, caso dos surdos que estão afastados da comunidade surda ou pode ocorrer o contrário, transitam na utilização da comunicação visual/oral para a visual/sinalizada; identidade diáspora, surdos migrantes e imigrantes; identidade intermediária, surdez leve à moderada, valorizam o uso do aparelho auditivo, procuram treinamentos de fala e não aceitam intérpretes da LSB. Buscam a tecnologia para treinos de fala, não aceitam intérpretes da língua de sinais, identificam-se com os ouvintes e não participam da comunidade surda.

1.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA AS PESSOAS COM SURDEZ

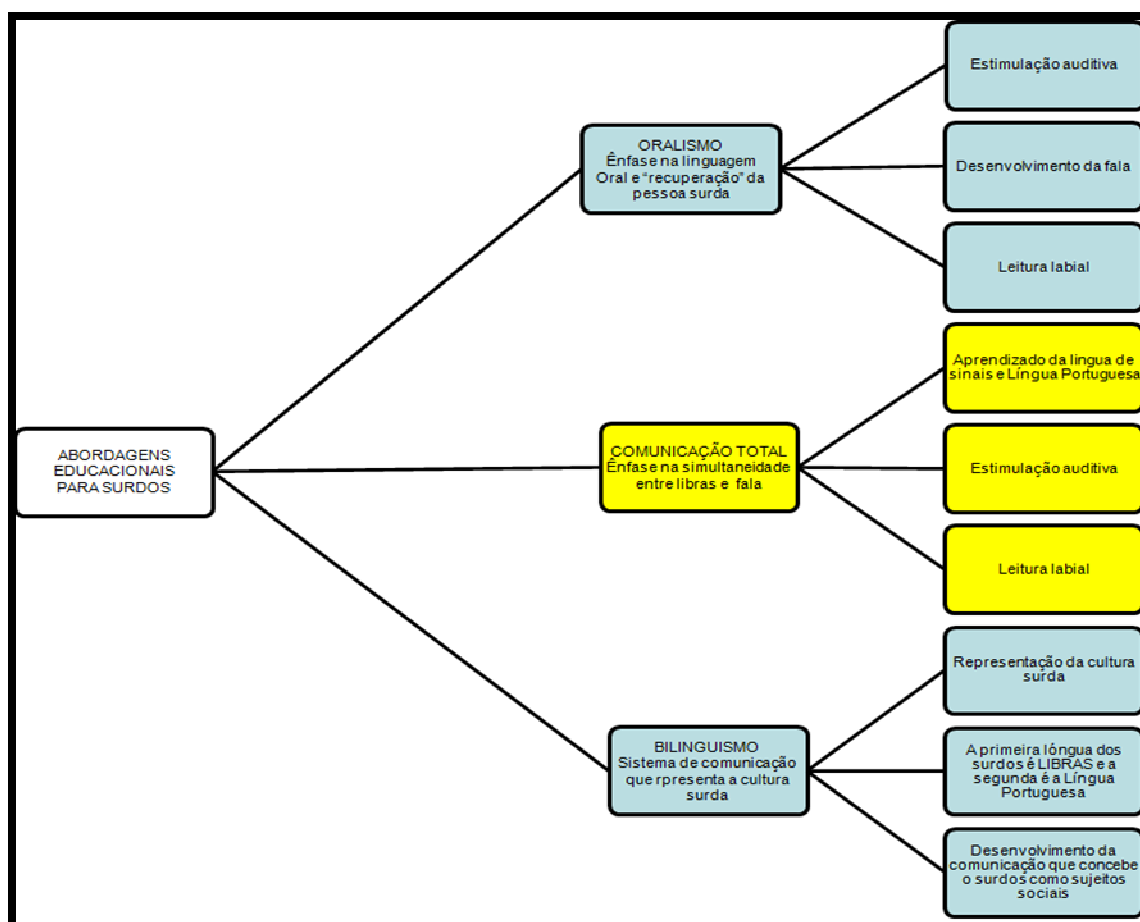
Os estudiosos, os surdos, as famílias, os professores e aqueles que formam a comunidade surda, que a defendem, que discutem, conflitam, participam e intercedem por ela consideram que entre os direitos recém-conquistados pelas pessoas surdas o de maior significação é tornar a Libras como a língua dos surdos. O Decreto n.º 5.626/2005 é interpelado por esse grupo como uma abertura principal, porém assinala-se que ainda não há, na prática, muitos avanços. A inclusão escolar trouxe desafios para a educação e para os surdos, alguns previsíveis, como o preconceito em relação à língua de sinais, que pode ser explicado pelo contexto histórico que proibia o uso de sinais nas escolas de surdos. Outro desafio refere-se ao caráter separatista das políticas anteriores, que distinguia a educação especial da educação regular, causando resistências na aceitação dos surdos como sujeitos sociais, com os direitos e deveres de um cidadão.

A literatura consultada, como a de Fernandes (2006), Lacerda (2014), Lima (2015), dentre outros autores, defende que o maior impacto causado em relação à educação é a inclusão dos alunos surdos na mesma sala de aula dos ouvintes. Assim sendo, muito mais do que apresentar os direitos, a educação dos surdos demanda compreensão dos elementos que a compõem na busca de uma coerência teórico-metodológica, dando consciência a essas pessoas que, muitas vezes, não possuem voz social.

Destaca-se que os conceitos constituem representações simbólicas construídas historicamente e que são relevantes no contexto social. No caso das pessoas com surdez, podem caracterizar-se de acordo com a opção educacional que define a maneira de comunicar, ou seja, de comunicar na língua dos ouvintes ou na língua de sinais. Entretanto, os referenciais sobre a educação dos surdos, segundo Baptista (2008), são caracterizados pela discordância metodológica entre os profissionais sobre a forma de linguagem de interação com os surdos.

A temática sobre como educar os alunos surdos foi estudada por autores como Lacerda (2000), Baptista (2008), Lodi e Lacerda (2009), entre outros em todo o mundo, que vinculam as abordagens com definições de posturas e conceitos relativos à comunicação e interação social, que na prática, consistem em três principais abordagens e uma considerada em processo de elaboração. São eles: a abordagem oral, a comunicação total e a abordagem bilíngue.

Figura 1 - As abordagens educacionais para a educação dos surdos



Fonte: Adaptações elaboradas pela autora com base em Góes (1999)

A abordagem oral tem como base a ênfase nos resíduos auditivos, como afirma Goldfield (2002) com a finalidade de desenvolver sua percepção auditiva para amparar a aquisição da língua portuguesa falada e escrita. Também desenvolvem-se a leitura labial e a capacidade de emissões vocais para a comunicação oral.

A educação oralista representa a primeira fase da educação das pessoas com surdez, a qual destaca a língua oral em termos terapêuticos, aponta Quadros (2008), com o respaldo das bases inativistas, de que os seres humanos são capazes de aprender a falar, e os surdos não são diferentes. No entanto, o próprio Chomsky (1995, apud QUADROS, 2008) cita a língua de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem. Esse fato, contudo, é ignorado na prática do oralismo. Os resultados não são promissores, embora essa abordagem perdure até os dias atuais.

Estudos realizados na Inglaterra comprovam que os surdos oralizados não apresentam a escolaridade real. Conforme Duffy (1987, apud QUADROS, 2008),

10% dos surdos adultos são alfabetizados em inglês e a média da leitura e da escrita dos alunos de escolaridade correspondente ao ensino médio completo é similar ao desempenho do quinto ano do ensino fundamental.

No Brasil, de acordo com Quadros (2008), embora não haja dados concretos, reconhecem-se defasagens na escolaridade dos surdos adultos que os impedem de se inserir no mercado de trabalho. Como exemplo, têm-se os dados de uma escola bilíngue para surdos jovens e adultos situada em Curitiba, PR, obtidos para a elaboração do projeto político pedagógico em 2014. Esses dados revelam que 98% dos surdos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram por práticas pedagógicas mediadas pela abordagem da oralidade tradicional, sob influência da corrente mundial da oralidade que impedia de serem processados outros encaminhamentos pedagógicos. Os alunos que não se adaptavam à metodologia oral abandonavam a escola. Sem alternativa, esses alunos permaneceram, por anos, às margens do sistema educacional especial e (ou) formal. Depois de jovens, adultos e idosos, são categorizados como semianalfabetos e analfabetos funcionais, o que resulta em surdos sem requisito mínimo para serem inseridos no mercado de trabalho, sujeitos sem autonomia social (CARVALHO, 2011).

Após anos de treinamento da fala, Quadros (2008) afirma que esse treino não contribui para a integração social, pois se ignoram as questões relativas à cultura e à sociedade surda, que tem a Libras como a expressão máxima da identidade surda.

Na abordagem da comunicação total, utiliza-se a combinação da língua de sinais com a língua falada, simultaneamente, com soletração, gesto, imagem visual, escrita, voz e leitura labial. Emerge na educação dos surdos como uma proposta de utilização da língua de sinais, porém utilizada como recurso para ensinar a língua portuguesa. Na acepção de Quadros (2008), o bimodalismo é um sistema artificial que passa a ser chamado de português sinalizado, considerado o melhor sistema para educar alunos surdos. Sacks (1990) e Quadros (2008) asseveram que a comunicação total ou bimodal deve ser desconsiderada, pois as características da língua de sinais espaço-visual se confundem com a estrutura oral-auditiva da língua portuguesa e nenhuma das estruturas linguísticas é apreendida pelos alunos surdos.

O Decreto n.º 5.626/2005, já citado, oficializa a língua de sinais, a Libras, como a língua oficial dos surdos e a tendência da abordagem bilíngue é sugerida. O bilinguismo, conforme já exposto, consiste na apreensão de duas línguas, a primeira

considerando a Libras como língua materna, e a segunda a língua majoritária do país, a língua portuguesa escrita. Esse tema requer um aprofundamento maior, tendo em vista que há um decreto federal que oficializa o bilinguismo.

1.4 A LINGUAGEM E LÍNGUA NOS SURDOS

As análises dos contextos sociais, familiares e educacionais das pessoas surdas não residem na falta de audição, mas na incapacidade de se expressarem oralmente, pois os conceitos formulados na área da medicina e da fonoaudiologia deslocaram, segundo Gesser (2009, p. 64), para “[...] as áreas de educação, da linguística, da antropologia e da sociologia” como uma patologia, a partir do questionamento do por que os surdos não falam.

A surdez identificada como problema e incapacidade de comunicar supera o problema da falta de audição, e conforme Baptista (2008), os surdos visivelmente não falam não comunicam, logo se isolam e vivem à margem do meio que os rodeia pela falta de linguagem.

O problema da falta de linguagem relaciona-se com a dificuldade humana em aceitar e conviver com as diferenças. A humanidade tentou exterminar e isolar os surdos, Gesser (2009) cita a tentativa de domesticar os surdos no modelo de pessoas ouvintes, isto é, nos valores “ouvintivistas”, termo utilizado por Skliar (1998) para explicar a imposição do aprendizado da língua falada como se fosse a única linguagem existente no mundo.

O reconhecimento da Língua de Sinais constitui uma prática mundial, e Baptista (2008) argumenta para a necessidade de revisão no conceito da linguagem, uma vez que a linguagem aparece identificada como língua. O desenvolvimento linguístico dos surdos requer uma revisão a partir das teorias da linguagem existentes. Batista (2008, p. 115) adota o conceito de linguagem formulado por Sroufe et al. (1996, p. 254), entendido como “[...] faculdade humana de comunicar por meio de sinais. Sinais Arbitrários que podem ser sonoros, gestuais, escritos, táteis [...]”. Esse conceito não envolve necessariamente a fala.

A língua é explicada como “[...] um sistema específico de sinais articulados criados e utilizados numa determinada sociedade concreta” e criadas em uma determinada situação históricas pelas respectivas comunidades (BAPTISTA, 2008,

p. 115), que utiliza a linguagem sem especificar a língua, embora se utilizem sinais e a fala para comunicar.

Enquanto a linguagem for identificada somente como fala, os espaços para os surdos serão restritos, afirma Baptista (2008), que legitima a história da repetição de exclusão social. A compreensão dos conceitos de linguagem e língua evidencia o entendimento dos surdos no mundo da linguagem e a sua inclusão na família, escola, na sociedade.

A consideração de que a língua é um “[...] herança que carrega uma história e uma cultura, que são renovadas e acrescidas, permite o aprimoramento da linguagem de geração a geração”. Goldfield (2002), citado por Baptista (2008, p. 68), analisa que os surdos não participam do processo hereditário e acabam submetendo-se à língua dos ouvintes, renunciando à sua língua natural, pois são vítimas da falta de ambientes de aprendizagem adequados às suas condições fisiológicas.

A língua natural para os surdos é considerada a língua de sinais e a falta de exposição à essa língua, conforme Sacks (1990, p. 128) representa um desencontro e condenação ao atraso mental e à exclusão. Quando as crianças não são expostas, precocemente, à linguagem ou qualquer forma de comunicação, podem sofrer atraso na maturação cerebral pois, o desenvolvimento do pensamento depende das experiências da linguagem.

A polêmica entre os formuladores das teorias da linguagem discutem se é uma herança genética ou construção social. A teoria defendida por Chomsky (1965) citado por Paiva (2014) chamado de inatismo concebem a Teoria da Gramática Universal (GU) de que os sujeitos nascem com um sistema linguístico internalizado, uma gramática inata, e a partir da compreensão dos elementos que compõem a língua, permite a sua aplicação em um contexto social. Enquanto o construtivismo de Piaget (1978) citado por Paiva (2014), conhecida como cognitivista, associam o desenvolvimento da linguagem com o conjunto de fatores biológicos que define os processos de integração e a construção dos indivíduos em relação com o meio.

O inativismo contrapõe à argumentação do comportamentalista de Skinner (1957) citado por Baptista (2008), e coloca os pais no papel de condicionadores dos filhos a falar no período da lalação. Quando os sons são emitidos, os pais reforçam com palavras que assemelham e começam a fazer parte do repertório verbal das crianças. Uma das características fundamentais da linguagem, para Chomsky (1957)

apud Paiva (2014), é que as palavras podem combinar com algo que nunca escutamos antes, e pontua que uma língua não se aprende por imitação. Afirma ainda que as crianças possuem a capacidade inata (mecanismos de aquisição de linguagem) de extrair regras da gramática de qualquer língua reconhecida auditivamente, especialmente a sintaxe.

O construtivismo de Piaget (1978) citado por Baptista (2008) rejeita a pré-formação dos conhecimentos do inatismo, que ignora os contextos que ocorrem a aquisição da linguagem e considera as três formas de aquisição do conhecimento: o empirismo, o inatismo e o construtivismo. Para Piaget, a linguagem é adquirida pela criança por meio da observação e da interação com o meio que a rodeia, no processo de assimilações dos objetos e conceitos que ocorrem em um processo integrado entre as assimilações cognitivas com as assimilações biológicas.

Na teoria proposta por Vigotsky (1991), conhecida como histórico-cultural, a linguagem representa apropriada pela criança por meio de interação com o seu meio social, o que permite a elaboração de formas de comunicação e se processa por meio da interação em determinado contexto.

O conhecimento relativo às Teorias da Linguagem é de interesse no que diz respeito às crianças surdas. Quadros e Finger (2008, p. 44) observam que a simples repetição e imitação não são capazes de explicar as formas linguísticas manifestadas pelas crianças, pois estas são “[...] capazes de adquirir os padrões gramaticais bastante complexos e generalizá-los em contextos inteiramente novos”.

A aquisição de uma língua para surdos, corroborando Baptista (2008), deve considerar que é também detentor de genes da espécie humana que utiliza da audição para a apropriação de uma língua como suporte para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Entretanto, quando não há meio propício para a apropriação da linguagem, a imagem social do surdo torna-se negativa associada à incapacidade cognitiva. O autor sustenta que os surdos têm “[...] a capacidade de adquirir e utilizar a linguagem desde que a natureza do seu significante seja não sonora, mas, visual” (BAPTISTA, 2008, p. 172).

Dessa forma, a língua de sinais é uma linguagem verdadeira, natural, argumenta Baptista (2008, p. 172), “[...] com o mesmo potencial linguístico e expressivo da linguagem falada e preenche do mesmo modo as funções categorizadoras e comunicativa”, não é somente um conjunto de sinais de natureza pictórica.

Na educação dos surdos, a língua de sinais não pode ser vista somente como um meio dos alunos surdos acessarem as informações acadêmicas em uma sala de ouvinte com a presença de um tradutor e intérprete em língua de sinais e língua portuguesa (TILS). Lima (2015) argumenta que para desenvolver a solicitação do bilinguismo deve considerar a capacidade visual aguçada dos surdos e processar um currículo que considere os apoios educacionais visuais.

Para que os surdos processe o pensamento sobre o mundo, é necessária a aquisição do instrumento simbólico, que é língua de sinais – a Libras – e a escrita da língua portuguesa, que é o bilinguismo, que solicita considerações para que se viabilize a educação das pessoas surdas.

1.4.1 Considerações sobre bilinguismo

A compreensão da aquisição de linguagem dos surdos é circundada por interpelações unilaterais que remetem ao pensamento da Antiguidade, o de associar a formação do pensamento à oralidade, desvalorizando outras formas de linguagem.

O bilinguismo não pode ser considerado como uma orientação inédita para a educação dos surdos. Conforme Gregory (2013) tem-se o trabalho de Bulwer (1644), na Inglaterra, que combinava a escrita e os sinais para a educação dos surdos. Lembra Quadros (2008) que Michel L'Épée (1712-1789) também utilizava a primeira caracterização de uma língua de sinais, em 1768, na primeira escola pública de surdos no mundo, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris.

Todavia, segundo Quadros (2008), o marco histórico categorizado pela comunidade surda como retrocesso refere-se à decisão do Congresso de Milão, ocorrido na Itália, em 1880, que foi acordado entre os países europeus e os demais países participantes, exceto Estados Unidos, de que a língua oral seria a abordagem educacional para os surdos, com a proibição da língua de sinais nas escolas. Essa proibição prevaleceu praticamente durante um século, e a insatisfação com o oralismo consiste nos resultados de alunos que não adquiriram a língua oral, muito menos a escrita.

Mundialmente, entre as décadas de 1960 e 1970, a língua de sinais não tinha status de uma língua com estrutura linguística própria, era vista como sistema rudimentar integrando mímica e gestos (HARRISON, 2014). Quadros (2008) alega que foi com o trabalho do americano Willian Stokoe (1960), na década de 1970, que

a língua de sinais passou a ser vista como uma possibilidade de constituir a língua dos surdos.

A conquista do direito linguístico significa também, o direito de aprender a escrever para escrever a sua própria história, como afirma Soares (2008), também modifica os referenciais sobre a educação dos surdos como usuários de Libras, e não mais como deficientes auditivos submetidos à abordagem oral. Isso acarretou transformações no processo de formação docente, que solicita uma formação que considere a especificidade linguística dos surdos como um direito decretado no país.

Entre os estudos relacionados ao bilinguismo, destacam-se os de Cummis (1978), citado por Baptista (2008), que pesquisou as crianças do Canadá que utilizavam as línguas francesa e inglesa com maior flexibilidade cognitiva nas tarefas, superando as visões sobre as desvantagens do bilinguismo.

A Libras, concebida como a responsável pela mediação e resignificação nas interações e nas relações sociais para a construção da subjetividade da pessoa surda, também suporta a aquisição da segunda língua para os surdos, isto é, a língua portuguesa (SLOMSKI, 2012).

Como expressão oficial e coletiva de uma comunidade minoritária, a Libras, nas palavras de Slomski (2010, p. 49), “[...] tem um significação social e cultural que deve ser respeitada [...]”, que impõe à sociedade o reconhecimento dessa “[...]comunidade linguística com os seus valores sociais e culturais[...]” representada pela Libras como a língua dos surdos. Isso requer o entendimento de que a Libras deve ser constituída como a primeira língua dos surdos.

1.4.2 Libras como a primeira língua dos surdos

Com o avanço dos estudos linguísticos, as manifestações declaradas e (ou) veladas de preconceito aos surdos tornam-se notórias entre a maioria dos profissionais da educação quando se trata de acolher os surdos em sala de ouvintes.

Uma das razões deve-se à presença do TILS como apoio pedagógico especializado, como assevera Filietaz e Tsukamoto (2013), que solicita uma parceria entre os professores, como também dos conteúdos de apoio visual. O ideal seria que a Libras não fosse apenas de uso exclusivo dos TILS e dos surdos, mas que fosse “[...] uma linguagem comum entre os professores e aluno, ou seja, que os

professores e alunos fizessem uso de Libras [...]” Silva, (2011, p. 37), consolidando uma cultura bilíngue.

A proposta de uma cultura bilíngue não se aplica somente às questões educacionais dos surdos. Conforme Brunetti (2014), no mundo globalizado o conhecimento de uma segunda língua proporciona vantagens práticas, pois as pesquisas mostram as vantagens do bilinguismo na cognição humana, um efeito profundo no cérebro, melhorando as habilidades cognitivas não relacionadas à linguagem e ajudando a prevenir a demência na velhice.

Os estudos realizados por Paiva (2014) nos Estados Unidos revelaram que crianças surdas de pais surdos foram mais bem sucedidas academicamente do que as surdas com pais ouvintes. Atribuem esse fato ao uso precoce da língua de sinais nessas famílias, a qual é concebida como língua materna e não inibe o desenvolvimento intelectual e linguístico.

No Brasil, Honora (2014) assevera que a maioria dos surdos possui pais ouvintes, em um percentual de 95% das famílias, e isto significa que somente 5% dos surdos possuem pais surdos e estes reagem com preconceito sobre a língua de sinais e os surdos.

O processo de aquisição da linguagem da criança surda, corroborando Fernandes (2006), não ocorre de forma simples, porque a sua língua natural, a língua de sinais, não evolui sem a interação e a significação devida, a não ser que os pais fossem surdos; assim, acaba-se por depender de um processo educacional que respeite à especificidade linguística dos surdos.

Lacerda (2014) declara que depende da atitude dos pais frente à criança surda, pois a vulnerabilidade emocional das famílias é o principal fator das atitudes de negligência ou de superproteção aos filhos surdos, o que resulta em impedimentos ao acesso aos bens culturais e outros elementos de interações que instrumentalizam o exercício da cidadania e a interação social.

Nesse ponto, pode-se pensar que os pais não elegem a Libras como a língua natural dos surdos, porque as formas de compreender e definir a surdez influenciam diretamente no desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Gregory (2013) defende o ensino bilíngue para permitir que as crianças surdas se tornem linguisticamente competente, bem como propiciar o acesso a um vasto currículo, facilitar boas habilidades de alfabetização, proporcionar aos alunos surdos um sentido positivo de sua própria identidade.

Destaca-se o surgimento de novos termos e conceitos relativos à surdez; em relação aos pressupostos teóricos filosóficos, distingue-se dois: o pressuposto clínico-terapêutico/ médico-organicista e o sociopedagógico/ sócioantropológico (SKLIAR, 1998; FERNANDES, 2002).

Torna-se relevante o destaque nas abordagens educacionais, pois conforme Lacerda (2014) a língua de sinais não é ensinada, mas adquirida de forma natural.

1.4.3 A Libras e as convenções

A língua de sinais não universal, cada país tem a sua própria como ocorre nas línguas orais e são identificadas por siglas, como ASL (American Sign Language), LSF (Langue des Signes Française), LSA (lengua de Señas Argentina) analisam Goés e Campos (2014), que pode ser atribuída, segundo Gesser (2009) à extensão e a descontinuidade territorial e não se pode simplificar a riqueza linguística e não pode ser artificial, pois, emergiu da comunidade surda como parte cultural.

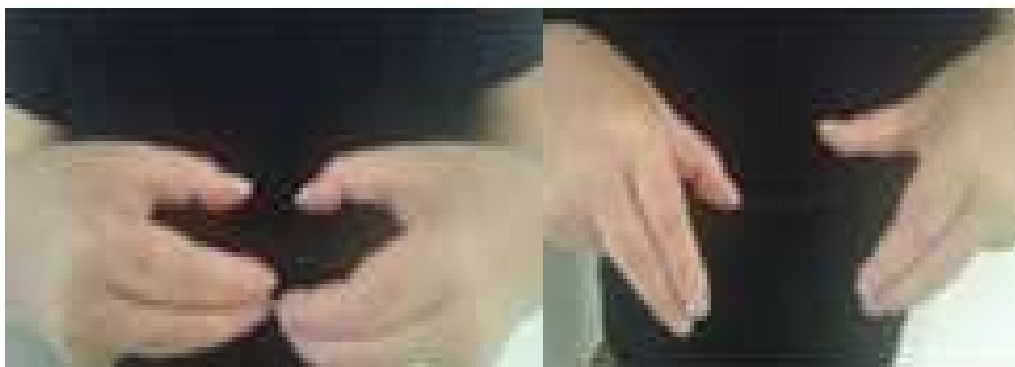
Ressalta Gesser (2009) que a língua de sinal não é simples mímica, gestos ou pantomimas. Por meio de estudo dos americanos de Klima e Bellugi (1979, p. 17) citado por Gesser (2009) sobre as pantomimas, comprovam que a língua de sinais são convencionadas para não representar tal como se faz, caos contrario a interação de pensamentos e sentimentos demoraria muito. Cita o exemplo da pantomima de “ovo” (figura 2) e o sinal de “ovo” em ASL (figura 3).

Figura 2 – Pantomima da palavra ovo



Fonte: acervo da autora com base em Gesser (2009, p.21)

Figura 3- a palavra ovo em Língua Americana de Sinais – ASL



Fonte: acervo da autora com base em Gesser (2009, p.21)

Isto não significa que a Libras é tradução da Língua Portuguesa, ou que é o português sinalizado, mas pode ser definido como uma língua com as características próprias, com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais, confirmam Goés e Campos (2014), que a Libras apresenta níveis linguísticos e que permite qualquer expressão e transmissão de ideias originária da comunidade surda do Brasil.

Quando se considera a possibilidade de qualquer manifestação de intenção de comunicar, apresenta variedades expressivas na modalidade de gêneros textuais da língua portuguesa, para Gesser (2009), mas, com a diferença no modo de expressão, que é visual, manual e espacial.

Os sinais diferenciam-se por parâmetros linguístico da Libras. De acordo com Felipe (2005), os parâmetros linguístico da Libras são cinco: a configuração das mãos, o ponto de articulação, movimentos, as orientações da mãos e as expressões não manuais compostas de expressão facial e corporal. As configurações das mãos são definidas a partir do alfabeto manual, dos números e de configurações intermediárias que sustentam um sinal em Libras, que totaliza sessenta duas configurações que a partir dessas pode-se sinalizar qualquer palavra.

O ponto de articulação que se utiliza do próprio corpo como cabeça, tronco, peito, braços, ombros, mãos para sinalizar. O movimento é um parâmetro complexo que envolve várias formas e direções que se associa à orientação de um sinal. As expressões não manuais têm as funções de marcações de construções sintáticas, de maneira que as expressões faciais e corporais são realizadas simultaneamente (GESSER, 2009).

Sabe-se que o domínio de uma língua comum e aquisição de uma linguagem são fundamentais para o estabelecimento da comunicação efetiva e a internalização de conceitos. De forma que, a primeira língua pode servir de suporte para adquirir a segunda língua (PAIVA, 2014). O aprendizado de Libras para os ouvintes deve considerar os pontos que definem a compreensão da Libras como uma língua diferenciada da Língua Portuguesa.

A estrutura linguística e as sinalizações da Libras têm o empréstimos linguísticos da Língua Portuguesa e para as sinalizações ocorrerem em tempo real sem perder o sentido, Gesser (2009) apresenta a estratégias da tradução interlingual, que significa transferir significados do código linguístico para outro, por meio de estratégias de tradução palavra por palavra ou literal, transposição, modulação, equivalência, omissão e explicitação, adaptação, compensação, reconstrução de períodos, melhorias, explicação e decalque e acréscimo.

A compreensão do processo tradutório entre sistemas linguísticos verbais e não verbais constituem aspectos pertinentes ao aprendizado de Libras, comentam Kotaki e Lacerda (2014) uma vez que trata se de uma língua que permite à prática bilíngue enquanto metodologia de ensino educacional para os Surdos no Brasil, que defende o ensino da língua de sinais antes da modalidade escrita da língua oficial do país.

A tradução interlingual refere-se, também, a intenção comunicativa e não apenas aos procedimentos e técnicas, há necessidades e possibilidades dos receptores finais, no caso a priori, crianças surdas. Felipe (2005) apresenta as convenções no registro escrito de Libras, que permite traduzir um texto escrito em língua portuguesa para a língua brasileira de sinais.

As convenções adotadas para interpretações de textos, não se trata de registro da Libras, que hoje é possível com o tutorial de *Signwriting*, mas, no procedimentos de ensino e aprendizagem da Libras, constitui um recursos visual e comparativo da Língua portuguesa da Libras, conforme Felipe (2005) aponta (QUADRO 3).

Quadro 3 – Convenções em Libras.

1. Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.;
2. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em Língua Portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-

NÃO "não querer", MEIO-DIA, AINDA-NÃO,

3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^.
Exemplos: CAVALO^LISTRA "zebra"; MOTO^AGUA Jet-Ski

4. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;

5. o sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico.
Exemplos: R-S "reais", A-C-H-O, QUM "quem", N-U-N-C-A, etc;

6. na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão.
Exemplos: AMIG@ "amiga(s) e amigo(s)", FRI@ "fria(s) e frio(s)", MUIT@ "muita(s) e muito(s)", TOD@, "toda(s) e todo(s)", EL@ "ela(s), ele(s)",

7. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao tipo de frase ou advérbio de modo: interrogativa ou... i ... negativa ou ... neg para ra simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas Orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

8. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito.
Exemplos: pessoaANDAR, veículoANDAR, coisa-arredondadaCOLOCAR,

9. Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará: a variável para o lugar: i = ponto próximo à 1a pessoa; ponto próximo à 2a pessoa; e k' = pontos próximos à 3a pessoas; e = esquerda; d = direita; as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1a, 2a e 3a pessoas do singular; 1d, 2d, 3d = 1a, 2a e 3a pessoas do dual; 1p, 2p, 3p = 1a, 2a e 3a pessoas do plural;
Exemplos: 1s DAR2S "eu dou para "você",
2sPERGUNTAR3P "você pergunta para eles/elas",
kdANDARK,e "andar da direita (d) para à esquerda (e).

10. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:
Exemplo: GAROTA +

11. Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).
Exemplos: IGUAL (md) PESSO@-MUIT@ANDAR (me)
` IGUAL (me) PESSOAEM-PÉ (md)

Fonte: com base em Felipe (2005)

Estas convenções vêm sendo utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua espaço-visual, que é tridimensional.

1.4.4 O bilinguismo na família, na sociedade e na escola

O bilinguismo rompe o paradigma clínico-terapêutico e possibilita para um campo com enfoque social, cultural e político.

Os motivos que conduziram às mudanças de exposição à língua na educação dos surdos se fundamentam no fato de que os resultados das metodologias orais

não alcançaram o desenvolvimento na fala, tampouco na leitura orofacial, na linguagem e na habilidade na leitura.

1.4.4.1 Pontos positivos do bilinguismo:

Como direito, os surdos têm acesso às informações acadêmicas em Libras e aprendem a língua portuguesa e chegam a níveis de escolaridade jamais atingidos antes por surdos, pois a legalização da Libras, como já abordada, representa um instrumento formal para a educação dos surdos e parte do currículo da formação de pessoas surdas na abordagem bilíngue.

Os resultados da educação bilíngue estruturada demonstram que os surdos constituem o grupo minoritário com mais conquistas nos meios educacionais. O bilinguismo representa a voz, um instrumento para expressar os anseios e um meio para transformar a realidade, por vezes, caótica, dos surdos. Estes passam a ter meios de reivindicar seus direitos, protestar e se tornarem participantes da sociedade como sujeitos sociais emancipados, pois o bilinguismo oportuniza a internalização e a formação de conceitos em níveis de abstração (ALBRES, 2014).

A Libras como a língua materna dos surdos, afirma Fernandes (2011), constitui as bases para que estes adquiram as habilidades linguísticas com elaborações iguais e (ou) superior a dos ouvintes, sem sofrer prejuízos linguísticos.

O desafio é que a língua de sinais assegure o desenvolvimento da linguagem para que os surdos possam expressar os pensamentos, que solicita uma análise das condições propícias para a apropriação da Libras pelas famílias e as instituições sociais de convívio.

1.4.4.2 Pontos negativos do bilinguismo

O bilinguismo, reconhecido legalmente como uma concepção teórica para o desenvolvimento da linguagem para a educação dos surdos, que envolvem o ensino de duas línguas, depara com problemas de ordens estruturais, como as práticas pedagógicas, a falta de investimentos na formação continuada para os professores das áreas de conhecimento, o atendimento educacional especializado, as instituições filantrópicas e assistenciais de educação para os surdos, que acabam atuando como monolíngues na disciplina de sua formação.

A falta de entendimento de que a surdez é uma experiência visual, pontuam Slomski (2010) e Quadros (2008), gera a falta de materiais didáticos visuais nas escolas para apoiar o aprendizado dos surdos, que representa uma das formas de adaptação curricular.

Essa incompreensão reflete na falta a produção de materiais didáticos de qualidade e na difusão nacional de forma aberta, o que permitiria a superação da escassez de nacionalização dos sinais, respeitando-se os sinais regionais, mas tendo a Libras como uso comum em todo o Brasil.

O ponto agravante relaciona-se à falta de apoio educacional especializado na figura do TILS. O número de TILS não atende à demanda; não há cursos ofertados pelo Estado para atender e somente 20% dos surdos inclusos possuem TILS e os surdos acabam excluídos na inclusão escolar (LACERDA, 2000).

Em relação às conquistas recentes sobre os direitos linguísticos dos surdos, faltam diretrizes para viabilizar as propostas da escola bilíngue que se associam à falta de uma metodologia para a incorporação das habilidades da leitura e escrita, pois os surdos possuem uma forma diferente de se expressar em relação aos ouvintes e não podem aprender o som das letras porque não ouvem e não podem fazer uso do mecanismo alfabético para extrair significado do escrito (SLOMSKI, 2010).

No que se referem aos procedimentos, autores como Ströbel (2008) e Quadros (2008) indicam a Pedagogia Visual, mas falta propagar os princípios e consolidar como uma abordagem educacional.

Enfim, esses pontos não podem ser ignorados e devem ser discutidos e construídos meios para que o bilinguismo seja a metodologia para a educação dos surdos, e que no momento mostra-se incipiente.

1.4.4.3 Na sociedade

Verifica-se que somente 5% dos surdos possuem pais surdos, conforme apresenta portanto, os 95% restantes não possuem a Libras como a língua materna, constata Guarinello e Lacerda (2007), e as famílias apresenta dificuldades em assimilar sobre a necessidade de ensinar sinais desde o berço.

Apesar das leis sobre inclusão social e escolar ainda predomina o paradigma da incapacidade dos surdos aprenderem e entenderem o que os ouvintes assimilam.

Associa-se a surdez à deficiência intelectual, pontua Baptista (2008) e essa atitude resulta em atrasos no desenvolvimento da linguagem dos surdos, pois, aprender a língua de sinais, como em outro processo de aprendizagem de uma língua, exige a mudança de valores e atitudes, tais como: o afastamento dos ouvintes por resistência e medo de constranger os surdos; a falta de conhecimento de como agir com surdos, ora os trata com indiferença, ora como cognitivamente incapazes; exclusão da participação em atividades dos ouvintes e não são vistos como sujeitos sociais, atribuindo a eles o papel de incapazes e dependentes dos ouvintes; o cumprimento da Lei n.º12.319/2010 que defini o papel dos TILS, principalmente em relação à ética profissional.

A família (independente do nível socioeconômico e cultural), geralmente não possui conhecimento das questões culturais dos surdos, e as decisões nem sempre não correspondem ao verdadeiro potencial a ser desenvolvido, de acordo com a pesquisa realizada por Carvalho (2011), predomina a falta de informação dos pais a respeito dos seus filhos surdos e o desconhecimento do que seja a língua de sinais podem resultar em surdos com inúmeras carências. A análise foi feita em uma escola que adota a abordagem bilíngue como metodologia de ensino para a educação de jovens e adultos surdos. As autoras elencaram a falta de autonomia e detentores de comportamentos infantilizados, porque os pais os superprotegem, e por vezes, para não sair da zona de conforto, tratam os filhos surdos como doentes, já que é melhor cuidar do “doente”; no processo de aquisição dos conhecimentos acadêmicos, muitos não adquirem o mínimo básico de ler e escrever, pois além da falta de metodologia adequada, as famílias não consideram importante ir para a escola, e quando vão, consideram-na como a única responsável pela educação dos surdos; a falta de qualificação profissional dos alunos e de escolarização que os impedem de ser inseridos no mercado de trabalho; o relacionamento com os seus pares não ocorrem, porque a família não incentiva a participação social, assim como relacionamento com os movimentos surdos e associações de surdos; há resistência das famílias que tem filhos surdos que possuem o Benefício Assistencial Permanente (BAP) por incapacidade pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), e as famílias impedem de frequentar cursos de qualificação profissional e (ou) até mesmo frequentar, regularmente, a escola; falta de conhecimento prático dos surdos sobre como administrar a vida no cotidiano geram famílias que apoderam-se dos benefícios econômicos dos surdos; a falta de leitura do mundo,

pois não acrescentam informações e a escola constitui a única fonte de informação, pois, os surdos não participam das decisões familiares.

A abordagem sobre a educação de pessoas surdas está envolta em posições definidas mediante as posturas e práticas sociais, correlatas às problemáticas que envolvem as ciências sociais e que representam um tema preocupante.

As preocupações são provenientes dos resultados das pesquisas nacionais e internacionais, as quais

indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (LACERDA, 2006, p. 164).

O desconforto que a inclusão representa para as escolas deve-se à evidente inadequação do sistema de ensino e é denunciado por esses dados, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno dessas pessoas (LACERDA, 2006).

No mundo todo, a partir da década de 1990, difundiu-se a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva desses grupos e contemplando a comunidade surda. Houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes). Nesse contexto, diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Entretanto, asseveram Denari (2006), Freitas (2006), Ferreira (2006) entre outros, que é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização sem a estrutura mínima, que volta-se na falta de investimento na formação de professores.

Na proposta de educação inclusiva, como a Resolução nº 2/2001, que fala das Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a formação de professores são apontadas como as bases documentos normativos elaborados, no entanto, não prevê a participação da comunidade surda e estudiosos do tema em relação à língua de sinais.

Em conformidade com a premissa de conceber a educação inclusiva como resultados dos interesses econômicos sobrepostos nos discursos democráticos de

acesso e permanência de todos na educação, analisa-se criticamente a prevalência dos elementos quantitativos em detrimento da projetada qualidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) nº 9.394, de 1996, constitui o Capítulo V sobre a inclusão escolar, com destaque aos apoios tecnológicos e humanos que devem ser ofertados para os alunos com necessidades educacionais especiais e que ampliem as suas possibilidades de aprendizado. Para alunos surdos, a natureza prática da proposta da inclusão escolar evidencia o bilinguismo; a exemplo disto, o documento elaborado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, preconiza que a inclusão dos alunos surdos requer o respeito à condição bilíngue e se processará na educação bilíngue, isto é, a primeira língua será a Libras e a segunda a língua portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2008).

O bilinguismo, segundo o referido documento, constitui a forma de desenvolver a educação formal ocorrida no espaço do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE) como apoio à especificidade dos surdos, e deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais (BRASIL, 2008). O AEE é de responsabilidade da Educação Especial.

As interpretações legais indicam alternativas educacionais para alunos surdos. A Resolução nº 7.611, de 2011, em seu Parágrafo 2º, reitera que “[...] no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011).

Utilizam-se os termos pessoa(s) surda(s) e surdo(s) como respaldo no Capítulo I, no Artigo 1º, do Decreto nº 5.626/2005, que consideram “[...] 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” (BRASIL, 2005, s/p).

Os estudos e as reflexões, após a homologação desse Decreto, convergem na preocupação de assegurar os direitos adquiridos por meio de lutas e embates seculares, na defesa de se constatar que os alunos surdos não aprendem somente por meio de uma língua (Libras), mas em um processo construtivo de fatores internos e externos que se incorporam a uma cadeia de informações que devem se relacionar entre si, para gerar a aprendizagem.

A compreensão e a significação dos objetos e do mundo que cercam a criança surda são limitadas em informações, alega Silva (2010, p. 208), que

por falta de comunicação e de uma interação rica e dinâmica com o mundo que está inserida – pessoas, meios de comunicação, contato com situações culturais variadas no seu cotidiano familiar e escolar – restringem o estabelecimento de estruturas mentais que resultam na ampliação da sua inteligência.

Ainda para o autor, as salas de aulas são compostas de alunos surdos e ouvintes e não contribuem para o estabelecimento dessas relações, pois as interações comunicativas são pobres e limitadas pela falta de domínio da Libras entre os colegas ouvintes, que aprendem palavras isoladas “[...] sem efetivar uma situação comunicativa concreta, em que haja interlocutores capazes de transmitir mensagens e/ou conceitos numa relação de compreensão” (SILVA, 2010, p.270).

Novos desafios e novas problemáticas surgem, em termos estruturais, nessa indagação: Como assegurar os direitos à educação dos surdos, com acesso e permanência na escola, para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, entre outros pontos citados nos documentos educacionais? Nessa questão, pode-se amparar na justificativa legal, na LDBen 9.394/1996, com nova redação por meio da Lei nº 12.796, de 2013, que aponta no Artigo 59, parágrafo 1º, que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2013). Essa prerrogativa solicita atuações de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, entre outros conhecimentos relacionados às especificidades dos surdos.

Ainda há necessidade de citar os modelos de atendimentos educacionais para alunos surdos propostos pela Resolução n.º 7.611/2011. Segundo o Artigo 5ª, a União

prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.(BRASIL, 2011a, s/p).

A atenção deve-se voltar-se à descrição desse Artigo sobre as “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]” (BRASIL, 2011a, s/p), que pela proposição comporta a educação especial com a atuação, no caso da educação dos surdos, o professor bilíngue, especializado em educação especial e os instrutores e professores surdos de Libras. No caso dos alunos “matriculados na rede pública de ensino regular”, o TILS constitui o apoio especializado. Essas características se aplicam ao professor das salas de apoio multifuncionais, no atendimento educacional especializado aos estudantes com surdez, que nesse caso, também requer um professor bilíngue.

As especificações legais dos profissionais se apresentam de maneira diversificada, mas não podem perder a essência da educação de formar pessoas, e requer aprofundamentos.

1.5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA SURDOS

A educação para os surdos demanda profissionais qualificados, e conforme prescreve o Ministério da Educação, os níveis variam de acordo com a atuação do professor.

No Quadro 4, apresenta-se a formação adequada para os professores atuar na educação das pessoas surdas.

Quadro 4 – Formação dos professores para a educação de alunos surdos

Atuação no ensino regular	Atuação em contextos especializados	Formação exigida	Funções
Professor na área de graduação	Escola especializadas Instituições especializadas Salas multifuncionais Professo itinerante – para alunos impedidos de frequência no ensino regular, que presta atendimento domiciliar	Graduação em licenciatura e pós-graduação em educação especial no contexto da educação inclusiva (<i>Lato sensu</i>) Formação complementar em cursos específico (extensão) em Libras.	Apoia o aluno surdo incluso no ensino regular, nas dificuldades pontuais, mas, não auxilia na realizações de atividades solicitadas pelo ensino regular. Trabalha de forma cooperativa e colaborativa com os professores do ensino regular. Organiza relatórios. Participa de reuniões de avaliações com o ensino regular. Presta informações

			sobre as especificidades da surdez aos professores.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações do portal do MEC, educação especial/ educação dos surdos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> acesso em: 10 set, 2016.

Em contextos especializados, as normativas estipulam que todos os professores devem ter qualificações de pós-graduação em Educação Especial (para incluir um módulo sobre educação de surdos).

Os programas de formação inicial de professores das IES devem incluir um módulo obrigatório sobre a educação inclusiva e de Libras

nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, s/p).

Essa obrigatoriedade estende-se aos cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério, nas quais incluem-se “[...] todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial” nos demais cursos de educação superior e educação profissional a disciplina é optativa (BRASIL, 2005). Basso, Ströbel e Masutti (2009) observam que pelo caráter recente, os professores surdos não têm a formação adequada exigida para atuar na educação superior para o ensino de Libras, pois, segundo o Decreto n.º 5.626/2005, “[...] as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras” (BRASIL, 2005, s/p). As IES procuraram adaptar-se a essa situação e as autoras constataam que os professores surdos atuam como apoio do professor ouvinte qualificado e outras IES optam pela formação em serviço, na qual o professor surdo recebe orientação do pedagogo em sua organização didática e pedagógica.

Na carência do professor surdo graduado, Basso, Ströbel e Masutti (2009) analisam que medidas paliativas foram tomadas com a fundamentação de que bastava ser surdo ou bastava ter o domínio da língua para ensinar Libras. Os resultados dessas práticas foram que os tradutores e intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILS), somente com graduação em áreas diversas do conhecimento, ministravam as aulas de Libras sem a sistematização da estrutura

linguística da Libras, segundo as autoras, comprometendo a formação da identidade surda positiva.

Os programas de pós-graduação atuais em Educação Especial devem incluir um elemento obrigatório na educação das crianças em todas as categorias de deficiência, incluindo surdos e deficientes auditivos, que conduz à obtenção de qualificações reconhecidas na educação de surdos e deficientes auditivos disponíveis para os professores que trabalham em configurações especializadas (LIMA, 2006).

Esses programas devem incluir conteúdos sobre as características culturais dos surdos e não mais na biológica, que se restringe a conceituar como patologia, segundo Lima (2006) e também devem contemplar conhecimento sobre a estrutura da Libras em seus parâmetros linguísticos e nos aspectos gramaticais; a organização didática e pedagógica com estratégias interativas, apoiadas em recursos didáticos atuais; o contexto histórico da educação dos surdos; o trabalho colaborativo com ouvintes e surdos.

Isto posto, verifica-se que a problemática do ensino da Libras aumenta o objetivo de disseminação na sociedade. Entretanto, após a oficialização da Libras, a comunidade surda reivindicou a formação de professores para os surdos, que culminou na oferta do curso Letras-Libras, com o primeiro grupo de professores surdos formado em 2010, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme os estudos de Filietaz e Tsukamoto (2013).

A formação de professores surdos, conforme previsto no Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), significa avanços na educação de pessoas surdas, com destaque nos próximos parágrafos.

1.5.1 Formação de professores surdos

A oferta do curso para formar professores de Libras iniciou-se em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade da Educação à distância. Quadros e Stumpf (2009) ponderam que representa a primeira iniciativa que responde às exigências legais de ser a prioridade do professor surdo ministrar aulas de Libras, obrigatória nos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologias no país.

Em 2010, formaram-se os primeiros graduados em Letras-Libras ofertadas na modalidade a distância, com nove polos espalhados pelo país, sendo eles nos

seguintes estados: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (QUADROS; STUMPF, 2009).

A complexidade em abordar o assunto sobre a Educação a Distância (EaD) reside no preconceito a essa modalidade, pactuada com a inferioridade no processo de formação superior. No entanto, o MEC (BRASIL, 2007) estabelece os referenciais de qualidade para o Ensino Superior a distância, com concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, que requer sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico- administrativa; sustentabilidade financeira.

A estrutura do curso de Letras-Libras da UFSC atende aos referenciais de qualidade quando considera as vias de aprendizagem dos surdos que os definem em sua cultura e identidade, de modo que a Libras constitui a língua de instruções para assegurar as experiências visuais no aprendizado, pois os aparatos tecnológicos, recursos técnicos de interatividade, sistema de avaliação, e os formatos de maior conectividade só ganham relevância ante a ação educacional e uma necessidade política (BRASIL, 2009). Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão (BRASIL, 2009).

Ressalta-se que todos os professores que trabalham com surdos e crianças ouvintes que usam a linguagem de sinais como seu principal modo de comunicação devem ser obrigados a ter adequada competência na utilização de Libras

Em contextos especiais, na educação básica do primeiro ciclo, no processo de admissão identificaria-se se estaria apto ou não para atuar na escola de surdos. No caso do Ensino Fundamental do 2º ciclo, deve haver um professor designado por área de conhecimento, graduado e com suficiência em Libras, assim, o ensino ocorrerá em Libras. Defende-se que todos os professores devem ter um nível adequado de sensibilização para as questões relativas à surdez.

1.5.2 Os profissionais bilíngues inserção aos surdos

A formação para o contexto da educação do aluno surdo requer a compreensão do significado das duas línguas, no caso do Brasil: Libras e Língua Portuguesa, que justificam a investigação e a verificação sobre quais meios as

peças surdas costumam utilizar para lidar com a língua de sinais, com a língua portuguesa e com o conhecimento de uma forma geral.

Os surdos, quando expostos à Língua de Sinais, a adquirem e aprendem a lidar com ela como qualquer usuário de língua natural. Utiliza-se de elementos que são próprios para significá-la sem que isto demande grandes esforços mentais, como qualquer falante de outras línguas.

Defende-se uma proposta de educação bilíngue para surdos que pressupõe que o bilinguismo não seja visto como um problema a ser erradicado, mas como “[...] uma condição humana comum” (MAHER, 2006, p. 11), a autora refere-se ao povos indígenas, e ressalta “[...] o que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes”. E, talvez, esta definição seja suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

O aluno surdo, para compreender os mecanismos que envolvem os usos da língua portuguesa escrita e a construção do conhecimento, depende da intervenção do professor que, para isto, deve ter uma formação adequada para atuar na educação de surdos.

A experiência visual dos surdos é muito abordada como o meio de compreender o mundo, como um sentido compensatório da falta da audição (LACERDA, 2000), mas essa percepção é pouco se valorizada quando se trata destes como leitores e escritores de uma língua que tem base oral. O modo de pensar e o jeito de enfrentar os aspectos presentes no contexto de uma língua diferem de um indivíduo para outro. Para os surdos, esses fatores podem ser considerados mais evidentes, por lhes faltar a experiência auditiva.

1.5.2.1 O professor bilíngue

A função do professor especializado que atua com surdos nos atendimentos educacionais especializados ou em salas específicas tem sofrido transformações em decorrência das mudanças das abordagens educacionais. Antes de instituir o direito linguístico dos surdos, os professores especialistas não necessitavam de uma graduação em Ensino Superior, muito menos conhecimento em Libras.

Nas décadas de 1970 a 1990, a formação era complementar à de magistério, com os conhecimentos relativos às técnicas específicas para processar o ensino da língua oral, dentro do que classifica Fernandes (2002), como os perpetuadores da visão clínica da surdez. A autora retrata os poucos resultados obtidos com o ensino da oralidade.

A LDB n.º 9394/1996, especificamente em seu Artigo 59, item III, estipula que III – “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, s/p).

As políticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva traz a determinação de que o professor para os alunos especiais necessita ter a certificação de Especialista em Educação Inclusiva obtida nos cursos de especializações “*lato sensu*” para licenciados. Todavia, para Tsukamoto (2014,a.), a formação específica para Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar raramente é ofertada pelo ensino público, abrindo espaço para as instituições de ensino privadas, que ofertam a formação continuada e em nível de especialização.

O especialista tem a indicação legal de articular as ações colaborativas entre os profissionais do ensino regular com os saberes necessários para educar alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, especificadas na Resolução n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Atualmente, nos cursos de licenciaturas, há obrigatoriedade em ofertar disciplinas que contemplem a educação inclusiva e o ensino de Libras por um semestre, em conformidade com o Decreto n.º 5.626/2005, que se relaciona com o ensino 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).

Essas especificações devem ser atendidas pelas IES até o ano de 2015, evidenciando a atuação do professor bilíngue para a educação de alunos surdos.

O professor bilíngue, dada a sua condição de especialista, atua em instituições especializadas, em centros educacionais, em escolas básicas na modalidade de Educação Especial, em salas multifuncionais, no ensino itinerante, enfim, atende os alunos surdos dentro da Educação Especial e como apoio educacional especializado (FILIETAZ, 2006).

Ressalta-se que o professor bilíngue é ouvinte, hoje definido como aquele que ministra aula **em** (grifo nosso) Libras sobre as disciplinas da sua área de graduação inicial, pois dentro da ética legal e profissional, a prioridade pertence ao professor surdo.

1.5.2.2 Tradutores intérpretes em língua de sinais e língua portuguesa – uma categoria profissional que desponta

A legislação brasileira educacional assegura a Libras no currículo e a indicação que seja a língua de instrução para os surdos na escola. Salieta-se que assim como na comunidade em geral, nas situações de interação entre professores e alunos na escola prevalecem a forma monolíngue, isto é, a interação ocorre somente em língua portuguesa oral. Desse modo, a figura do profissional tradutor e intérprete em Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILS) surge como uma possibilidade de apoio à escolarização de alunos surdos, sem prejuízos ao acesso do conhecimento socializado nesse espaço.

Para exercer a função de TILS, o Capítulo V do Decreto n.º 5.626/2005, oficializa a formação do TILS, descreve a necessidade de “efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”, e pontua que essa formação ainda é ínfima diante da demanda. Descreve ainda que a formação em nível médio se dará por meio de cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Poderão ocorrer em “[...] organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições” oficializadas (BRASIL, 2005).

No Decreto, cita-se ainda o momento atual da falta de TILS no mercado de trabalho, e se sublinha que

caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior (BRASIL, 2005, s/p).

A mesma prerrogativa é válida para os profissionais ouvintes, de nível médio, e para os profissionais surdos, os quais devem ter a “[...] competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos” (BRASIL, 2005, s/p). Está previsto que o exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado anualmente e organizado pelos órgãos legalizados pelo Ministério da Educação.

Em termos ideais e legais, a presença de uma pessoa surda em espaços sociais, seja na escola, seja em lugares públicos, teria que obedecer à Lei de Acessibilidade Comunicativa aos Surdos, prevista no Decreto n.º 5296, de 2 de dezembro de 2004, com presença de um TILS. No entanto, depara-se constantemente com a falta de informação da sociedade e, tampouco, número insuficiente de TILS habilitados para a atuação no contexto escolar e social (LACERDA, 2006).

Certamente, a inclusão escolar solicita adequações curriculares que não se fundamentam somente na presença do TILS, pois este estará interpretando a aula organizada pelo professor de sala, e evidencia-se a utilização de recursos visuais, lembrando que não preenchem a função simbólica de uma língua, pois limita as possibilidades de abstração presentes nos conteúdos científicos veiculados pela escola (IDEM).

Fernandes (2002, p. 39) enuncia que “[...] todas as vozes têm o seu lugar de valorização e reconhecimento [...]”, no entanto, chama a atenção para o fato de que “[...] um programa de educação bilíngue não se sustenta apenas pela mera constatação da necessidade de um trabalho que envolva duas línguas no processo educacional”.

Os desafios se apresentam a respeito das concepções equivocadas sobre os TILS, pois a função legal, como se pontuou, é traduzir e interpretar a língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, em qualquer modalidade em que se

apresentar (oral ou escrita), de modo a mediar situações de comunicação entre alunos surdos e demais membros da comunidade escolar. A Lei n.º 12.319, de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2010).

O Artigo 6ª da Lei n.º 12.319/2010 refere-se às atribuições do tradutor e intérprete no exercício de suas competências, quais sejam:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, s/p).

Aponta também para sua atuação em outra instância social:

- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, s/p).

A preocupação nos meios educacionais reporta-se às questões éticas, com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, assim apresentadas no Artigo 7º

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010, s/p).

1.5.2.3 O professor e instrutor de libras – o desafio dos professores surdos

No contexto educacional, a figura do professor ou do instrutor surdo de Libras é recente em termos processuais e históricos, que coincide com o ingresso dos surdos no Ensino Superior. A esse respeito, o teor Capítulo III do Decreto n.º 5.626/2005 solicita redimensionamento do Ensino Superior.

Segundo Filietaz e Tsukamoto (2013), com o objetivo de atender às especificações do Decreto, as IES brasileiras vêm se organizando, gradativamente, para a inserção dos professores surdos no ensino das Libras, uma vez que o Artigo 7º do Decreto Federal n.º 5.626/2005 orienta que isso deve ser dar “[...] nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto” (BRASIL, 2005).

Conforme previsto no Decreto nº 5626/2005, o licenciado surdo, prioritariamente, poderá atuar como professor de Libras na primeira língua, nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, ou como professor de Libras como segunda língua para ouvintes desde o nível fundamental até o nível superior de ensino. Já o profissional formado em Bacharelado em Letras-Libras poderá atuar como intérprete em salas de aula, em reuniões e conferências, na tradução de textos técnicos e literários e na revisão e preparação de textos (FILIETAZ; TSUKAMOTO, 2013).

A atenção para a formação do professor surdo e a sua prioridade para ministrar a disciplina de Libras, a legislação favorece para que a sociedade.

O professor surdo deve valer-se do “[...] espaço escolar para construir estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não fragmentado [...]”, afirma Lacerda (2000, p.18), e que domina a Libras, por constituir a sua expressão natural, mas deve por em evidência as abordagens progressistas.

Gesser (2009), Lacerda (2014), entre outros, defendem uma escola bilíngue para surdos, e supõem que esse aluno, para compreender os mecanismos que envolvem o uso da língua portuguesa escrita como L2 e a construção do conhecimento, depende da mediação do professor. Este, na visão dos autores, deve ter uma formação adequada para atuar na educação bilíngue de surdos.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INSERÇÃO DE ALUNOS SURDOS

A educação efetiva-se como um direito fundamental dos brasileiros e de natureza social, prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 6º, que apresenta os princípios e objetivos, e os deveres de cada ente da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, bem como a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino).

Nos estudos de Shuman (1986), citados por Rodrigues (2011, p. 91), são pontuados os atributos que o professor deverá possuir para o sucesso profissional, centrados em três características, como sendo “[...] as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), as ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos (cognição, metacognição e emoções)”, que devem ser utilizadas em campos diversos.

As exigências de domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos constituem somente uma das faces da formação docente, a dos conhecimentos científicos e tecnológicos vinculados à complexidade da estrutura organizacional das informações disponíveis em abundância nas sociedades contemporâneas, resultando em dilatações de informações nos currículos de formação de professores (BEHRENS, 2011).

É certo que, no século XXI, os problemas não se centram nos movimentos pela profissionalização do magistério como iniciado na década de 1970. Houve as migrações de problemas que, ainda há anos, seriam das competências estritas de técnicos e professores especializados, como exemplo das competências exigidas do professor seria a educação dos alunos com deficiências num contexto de grupo, assumindo a tarefa que antes eram de competências dos professores especialistas em educação especial (RODRIGUES, 2011).

Pode-se compreender a educação contemporânea, nas visões de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 80), como “[...] um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis em levá-lo adiante [...]”. A educação escolar, por essa via, assenta-se no trabalho dos professores e alunos, que requer preparação científica, técnica e social, e assim, o fim educacional é de “[...] possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e

tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria [...]” para permitir que os alunos construam a cidadania mundial (p. 81). A educação está em consonância com as transformações da sociedade e isso exige uma resignificação do processo de formação docente. Torna-se fundamental, para Oliveira (2009), que o educador pesquise e tenha, assim, uma formação profissional contínua, para sempre inovar e criar novas estratégias de aprendizagem.

O docente precisa conhecer o contexto histórico-cultural associado às questões dos conhecimentos em que é especialista. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que isso é um passo para delinear a identidade do professor, que mantém como uma tarefa conflitante entre os pesquisadores.

Deve-se considerar que o ensino superior, no mundo todo, constitui um espaço social que sofre alterações que têm gerado interesse no campo da investigação, na consideração de representar o lócus de luta e embates, que, para Sousa (2011), tem suscitado diferentes interpretações nas produções de estudo a esse respeito.

A compreensão das características das universidades decorre da história do povo que as cria, o que, na interpretação de Durkheim (1978, p.86) reafirmada por Sousa (2011), como toda instituição social, o “sistema educacional é um produto histórico, que só a história pode explicar”.

No Brasil, a história da educação superior pode ser identificada no início do período da Colônia. Ao contrário da Espanha, a metrópole dificultava o funcionamento em decorrência do temor de estimular os independentistas a se rebelarem (CUNHA, 2000).

A peculiaridade inicial do ensino superior, crítica Fávero (1980), apresentava-se desprovida de caráter nacional, influenciada por um espírito colonialista e colonizador. Frente a isso, constata-se que as questões sobre o Ensino Superior no Brasil não são novas, não constituem um novo desafio.

O governo português concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fosse estudar em na Universidade de Coimbra. Somente os estabelecimentos escolares jesuítas ministravam os cursos superiores de Filosofia e Teologia (SOUSA, 2011). Os padres jesuítas foram os primeiros professores no Brasil, que chegaram em 1549, e que, conforme Hansen (2001), seguiam o manual pedagógico denominado *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis*, que considerava

a hierarquia como o principal elemento de formação educacional, cujo ensino era direcionado para a catequese dos nativos e filhos de colonos.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, relata Cunha (2000), foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. O curso superior de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Também ensinavam-se a Lógica, a Física, a Matemática, a Ética e da Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino de Filosofia passou a ser ministrado nos conventos de outras ordens religiosas, especialmente nos franciscanos (CUNHA, 2000).

Em 1808, apesar da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, as escolas novas foram agregadas às existentes, com a função de profissionalização e preparo intelectual destinado à elite, na acepção de que os nobres deveriam ocupar cargos estratégicos do poder (SOUSA, 2011).

Ao se considerarem os resultados e a demanda social insignificantes, o ensino superior no período imperial (1822-1889) foi criado somente sob a responsabilidade das províncias e financiadas pelo poder público. Naquele período, de acordo com Cunha (2000), os cursos ofertados pela Igreja foram reunidos, mas sem representar mudanças substanciais, ou seja, destinados à minoria abastada que tinha acesso ao ensino superior.

Com a Proclamação da República, em 1889, elaborou-se a primeira Constituição Republicana, homologada em 1891, na qual o governo determinou que o ensino superior era de responsabilidade dos estados. Segundo Sousa (2011), viabilizou-se por meio de instalações de instituições privadas, compostas por segmentos confessionais e (ou) pelas elites.

A primeira universidade brasileira, entendida com a reunião de um conjunto de cursos de áreas distintas, foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, seguida pela Universidade de São Paulo, em 1934. No curso histórico, sequencia Sousa (2011), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ – foi reconhecida, em 1946, como a primeira universidade privada do país. Em 1961, cria-se a Universidade de Brasília (UnB) com estrutura, gestão e organização acadêmica ancorada na concepção ampla de ensino superior e vida acadêmica; em

1968, a Reforma Universitária preconizada na Lei n.º 5.540/1968 não conseguiu atender à demanda crescente de matrículas, favorecendo a expansão do setor privado.

Na década de 1990, há expansão do ensino superior promovida por instituições privadas. Deve-se considerar que essa expansão deve-se à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9394/1996, que exige um grau de formação acadêmica de acordo com o nível pretendido (SOUSA, 2011).

De 1995 a 2009, há um aumento de 158% de IES privadas, enquanto que no setor público, verifica-se um aumento de 16,6%). Nesse período, segundo Souza (2011), a educação superior deixou de ser somente estatal e passou a ser considerada de natureza política.

Na contramão dos Estados Unidos, que criaram centenas de faculdades regionais, no Brasil o sistema do Ensino Superior cresceu em duas direções, corroborando Lobo (2011, p.159), para “[...] as universidades de pesquisas e os centros de formação tecnológica”. Esta última como alternativa profissionalizante para a população menos favorecida. Outro segmento em que houve crescimento, no Brasil, foi a Educação a Distância em todos os níveis, nos cursos de bacharelado e licenciatura. Lobo (2011) mostra um crescimento de 505% entre os anos de 2004 a 2008, conforme o Censo da Educação Superior.

Nessa perspectiva, o Estado passa a ser o regulador e gerenciador do sistema e não mais o provedor da educação, agora vista como serviço ofertado pelas instituições públicas e privadas. Conforme Sousa (2011, p. 205), verifica-se que a redução no investimento resulta na transferência de responsabilidade para o setor privado ou mesmo para a sociedade.

Sob esse efeito, intensificam-se as ações também do “Estado avaliador”, que passa a adotar um perfil competitivo com os medidores nacionais, como o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”, em vigor de 1996 a 2003 (SOUSA, 2011, p. 215). Mediante a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), adota a proposta avaliativa com fins de diagnosticar a trajetória do estudante na instituição; este passa a realizar o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade). Tanto o provão quanto o Enade são criticados pela perpetuação da submissão aos países financiadores da educação, os quais acirram a competitividade entre as IES de maneira que as expectativas voltam-se para atingir

aos critérios de qualidades solicitadas.

A redução no investimento do Estado na educação superior, ocorrida a partir de 2004, é compensada pela oferta de financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento ao estudante (FIES), o Programa Universidade para Todos (Prouni), com concessão de bolsas integrais e parciais, com objetivo de que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam na educação superior, traçado como meta do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) (SOUSA, 2011).

Tais incentivos estão comprometidos diante dos impactos das transformações causadas pelas tramas do cenário político, anunciadas no ano de 2015, que elevam a função educacional de advogar por uma formação docente voltada para a formação de valores éticos que caracterizam os seres compreendidos como humanos.

Para a significação de tais propósitos, a ênfase solicitada recai no processo de formação de professores, o que constitui premissa básica de qualquer IES que considera a formação docente como instrumento em potencial para dar acesso à cultura, informação, reflexões, enfim, uma composição que valida a participação cidadã de qualquer sujeito.

2.1 A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

A formação de professores como tema de estudo deriva-se da necessidade de ofertar a instrução popular, após a Revolução Francesa, no século XIX, com a criação de Escolas Normais, apesar de que antes desse século, como observa Saviani (2009), já se ofertavam cursos de formação de professores. Entretanto, com a preocupação de universalizar a instrução elementar ocorreu somente a partir do século XIX, contribuindo para a organização dos sistemas nacionais de ensino.

Saviani (2009) descreve que a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris, em 1795, avalizando a fundação de outras instituições no modelo francês, sem a preocupação com o preparo didático-pedagógico.

No Brasil, a questão do preparo de professores de forma efetiva se deu após a Independência, quando se cogitou a organização da instrução popular, estabelecendo-se períodos que marcaram a história da formação de professores no Brasil. Nos estudos de Saviani (2009) são reconhecidas fases distintas, que são:

- a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Coloca-se em prática o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, que prevalece como modelo das Escolas Normais, até 1890;
- b) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932). A reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo marcou esse período;
- c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), em que foram elaboradas as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
- e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
- f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No que diz respeito à formação docente, concorda-se com Sousa (2011) de que na atualidade não há respostas prontas e acabadas que deem conta de explicar esse processo.

As políticas públicas determinam as diretrizes educacionais, que representam, para Silva (2011), o ponto de partida para o estabelecimento das relações entre os determinantes históricos que alargam a escola pública para menos, as quais requerem a identificação dos personagens e os protagonismos que ocupam papéis inadequados para atender às exigências legais.

A formação de professores suscita reflexões na comunidade acadêmica, que têm as políticas públicas e a preocupação de assegurar os padrões de educação solicitada no ensino superior, envolvendo os professores e pesquisadores e requer o conhecimento sobre as possibilidades serão abordadas nos parágrafos seguintes.

2.1.1 A formação exigida para atuar como professor

As condições de atuação como professores, no Brasil estão preconizadas no Artigo 62 da LDB n.º 9.394/1996. Dentre as determinações, apresenta-se a

formação exigida para atuação na área pretendida, em conformidade com o Ministério da Educação. No Quadro 5, ilustram-se a formação, o nível, a principal característica e a atuação.

Quadro 5 – A formação exigida para atuação do professor

FORMAÇÃO	NÍVEL	CARACTERÍSTICA	ATUAÇÃO
LICENCIATURAS	Ensino Superior	Os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Pode atuar nas áreas licenciadas
BACHARELADO	Ensino Superior	Não habilita o profissional para lecionar. Para se tornar professor, são necessárias as complementações pedagógicas, ou que tenha, no mínimo, cursos de pós-graduação (<i>Latusensu</i>)	A inserção no mercado de trabalho se dará de acordo com a área de formação
PEDAGOGIA	Ensino Superior	O objetivo do curso é formar professores e gestores do sistema escolar	Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ano ao 5º ano
NORMAL SUPERIOR	Ensino Superior	Tem por finalidade formar professores	Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ano até o 5º ano
MAGISTÉRIO	Ensino Médio	Habilita o professor para atuar na Educação Infantil	Educação Infantil

FONTE: MEC – Adaptação da autora. Disponível em:
<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>

Na LDB n.º 9.394/1996, consta que a formação de profissionais para a formação profissional, as licenciaturas, a Pedagogia e o Normal Superior é de responsabilidade do Ensino Superior, exceto para os docentes que atuam na Educação Infantil.

No ano de 2009, o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais (INEP), publicaram um estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2007. Esse estudo traz informações sobre os professores das escolas brasileiras e mensura as funções docentes, inclusive por turmas, etapas, modalidade de ensino e por disciplinas ministradas. Delineia um breve perfil dos professores brasileiros da Educação Básica e dos aspectos relativos à formação docente. Os resultados considerados de maior desconforto reportam-se à presença de professores leigos atuando nas

escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% a 30% (BRASIL, 2009). Isso possivelmente acontece porque há no Brasil regiões onde o acesso não foi priorizado e os professores dessas localidades não encontram formas para frequentar cursos superiores.

Os dados do Censo Escolar de 2015, divulgados em março do ano de 2016, computam que um mesmo professor atua em mais de uma disciplina para a qual não tem formação. Com isso, o número daqueles que dão aula com formação inadequada equivale a 52,8%, contra 47,2% de docentes que possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam. Quando há um refinamento na pesquisa, como é o caso da disciplina de Física, mostra 68,7% dos professores não têm licenciatura na disciplina. O Censo Escolar de 2015 informa que 12,7% dos professores não têm sequer formação superior (BRASIL, 2015).

Diante dessa realidade, quando se proclama que o Ensino Superior tem a responsabilidade de produzir conhecimento comprometido com a emancipação social e humana, isso pressupõe a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação dos profissionais que atuam na educação. Pontua-se que cada vez mais amplia-se a necessidade de reflexão sobre os múltiplos enfoques de conceber a formação docente, identificando os que sucumbem às políticas educativas fragmentadas, que só têm favorecido o desmonte da escola (FERREIRA, 2009).

Torna-se compreensível que a formação inicial docente constitui o objeto crescente de preocupação, em que as práticas pedagógicas conservadoras e cristalizadas no cotidiano são inelegíveis e cada vez menos atrativas para os que estão aprendendo a ensinar. Os reflexos são sentidos na pouca procura dos cursos de licenciaturas, conforme mostra o Censo da Educação Superior de 2013 (ANIBAL, 2013), que do total de inscritos para o vestibular nas IES brasileiras, representam entre 3,5% a 12% contra os 40% e mais de inscritos para prestar vestibular no curso de Medicina. Dos alunos aprovados, 39% não chegam ao fim do curso. A situação agrava-se quando analisada por áreas, no caso do curso de Física e química, a desistência chega a 60% a 80% (ANIBAL, 2013).

A análise regional demonstra níveis oscilantes na procura por cursos de licenciaturas; anuncia-se até 50% de queda, como mostra o Censo de 2013 em Campinas, SP. Antes desse milênio, Candau (1998) já analisava que o crescente

desprestígio social da profissão de professor está associado à falta de estrutura e recursos mínimos para atuar nas escolas públicas, que se mesclam à desvalorização no aspecto salarial e na falta de formação e atualizações.

Para incentivar a permanência dos alunos nas licenciaturas, governo e instituições de ensino, em parceria, ofertam programas de incentivo à permanência nos cursos de licenciatura, como é caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), lançado em 2009 pelo governo federal, com oferta bolsas de quatrocentos reais (R\$ 400,00) (BRASIL, 2009).

Gatti (2011, p. 319) observa, em sua investigação com alunos concluintes do Ensino Médio, que estes reconhecem o valor e a função do professor, como também qualificam como um trabalho desgastante, com pouco retorno financeiro, que não compensa. A autora sintetiza as frases dos jovens para ilustrar essa afirmação: “*Você vai ser professor? Ah! Que pena! Tipo, meus pêsames!*”, e conclui que o magistério não pode ser visto como uma ocupação secundária, mas como a chave para as transformações.

Os pesquisadores sobre a formação de professores, brasileiros e internacionais tais como Tanuri(2000); Brezezinki(2008); Veiga(2009); Nóvoa(2009) voltam-se para a formação inicial e continuada, e a partir de diferentes vertentes de análises identificam a complexidade que envolve essas formações, observando que houve avanços no conhecimento que trouxeram novas demandas sociais, acompanhadas de exigências profissionais conflitantes com o desempenho da docência atual.

A reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores universitários requer a compreensão histórica que indica a prevalência dos paradigmas enciclopedistas centrados na valorização dos métodos de ensino e no domínio de organização escolar racional concebida pelos gestores, atestando visões pulverizadas das especializações feitas por especialistas educacionais.

As produções literárias publicadas no país sobre a formação inicial docente, como de Garcia (1999), Moraes (2008), Pimenta e Almeida (2009), entre outros, mostram a urgência de reflexões sobre o Ensino Superior e configuram-se não somente objeto de pesquisa, mas como objeto de preocupação, pois, os resultados obtidos pelos docentes licenciados no desempenho das funções de educadores no cotidiano escolar colocam a educação brasileira em situação crítica no contexto internacional, mesmo que esse parecer seja de fonte duvidosa e tendenciosa.

O interesse emancipatório contido nos objetivos educacionais da formação docente, tanto no âmbito dos ensinantes quanto dos aprendentes⁴, implica atitude reflexiva para compor o professor formativo. A concepção sobre as ações reflexivas associam-se à superação da racionalidade do excesso do metodologismo que caracteriza o ensino conservador.

2.2 A EDUCAÇÃO REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

As características que integram os referenciais teóricos subjazem o cotidiano pedagógico. Embora há concordância de adoção de práticas inovadoras, a perspectiva da racionalidade técnica predomina na ensinagem⁵.

O mundo pós-moderno, explicam Gomes e Casagrande (2002, p.699) com base em Cruz (1993) “[...] pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida”.

Tais ideias solicitam referenciais que ancorem os professores e alunos a viver no mundo contemporâneo, plural, mercantilizado, individual, científico e tecnológico, para a formação de atitudes conscientes sobre a liberdade e coletividade como valores que superem a rigidez e a passividade da educação tradicional (GOMES; CASAGRANDE, 2002). Dessa maneira, no cenário educacional surge a proposta por uma educação reflexiva.

Na análise da LDB n.º 9.394/1996, reconhece-se que as diretrizes para o Ensino Superior apontam como finalidades principais a formação de indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

A origem da cultura reflexiva no ensino tem como marco a Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), um dos pioneiros no tema, que caracteriza a prática reflexiva a partir de pressupostos de aprendizado reflexivo no contexto organizacional: a reflexão contínua sobre a ação e na ação, como indicativos para a

⁴ Termo utilizado por Alícia Fernandez (2001) para se referir aos alunos e os ensinantes para os professores.

⁵ Fusão das palavras ensino e aprendizagem utilizada pela pesquisadora argentina Alícia Fernández (2001), quando reporta às práticas pedagógicas que envolvem a práxis sustentada em alternativas criativas para promover a aprendizagem.

qualidade na atuação profissional. Suas obras influenciaram o pensamento pedagógico contemporâneo, e sobretudo contribuíram para que o movimento da Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo; postulam princípios que deram origem aos movimentos por práticas pedagógicas inovadoras, tais como a reflexão e o aprendizado centrados na ação e na solução de problemas; a reflexão sobre a ação e o aprendizado a partir de experiências; a reflexão crítica e a revisão de pressupostos e perspectivas (GOMES E CASAGRANDE, 2002).

A ação reflexiva defendida por Donald Schön (1983; 1987) envolve zonas de ambiguidade, indeterminação, e tende a ser insuficiente quando a racionalidade técnica é desenvolvida na visão positivista da prática profissional. Sob a influência de Dewey, propaga a concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo e estabelece três ideias centrais:

- a) **O conhecimento-na-ação**, que pode ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no “saber fazer”;
- b) **A “reflexão-na-ação”**, que para Schön (1983) está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e significa produzir uma pausa - para refletir - em meio à ação presente, um momento em que se para pensar, para reorganizar o que se está fazendo, refletindo sobre a ação presente. Para o autor, se observar e refletir sobre as ações, pode-se descrever o conhecimento nelas implícito;
- c) **A reflexão sobre a reflexão-na-ação** só se desencadeia quando não se encontram respostas às situações inesperadas que emergem da ação presente, e então se posiciona criticamente perante o problema e se questionam as estruturas de suposição do “conhecimento-na-ação”.

Esses três processos - “o conhecimento-na-ação”, “a reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” - constituem o “pensamento prático” do profissional, com o qual enfrenta as situações “divergentes” da prática. Esses processos não são independentes, mas sim complementares entre si para garantir uma intervenção prática racional.

Na defesa da cultura reflexiva, a evidência reside no conhecimento do professor como resultado de uma prática diária marcada pela subjetividade e pela

inter-relação com os alunos e demais atores da comunidade escolar. Todavia, a prática sem reflexão resulta em conhecimento prático sombrio, que conjuga, segundo Pacheco e Flores (2000), a imitação e a tradição na escola.

Entende-se que a prática reflexiva requer, além do conhecimento prático do professor, um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática que existe. Nesse caso, Shön (1983) e Zeichner e Liston (1996) explicitam que o conhecimento prático do professor implica uma racionalidade ou uma epistemologia da prática, isto porque se trata de um conhecimento com conteúdos específicos, com orientações determinadas, com uma estrutura explicativa.

Pressupõe-se que a construção do conhecimento profissional deve estar calcada na prática profissional, “servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes” (PACHECO; FLORES, 2000, p. 30). No entanto, não se deve desdenhar a racionalidade técnica, pois, para poder ensinar, o professor necessita conhecer o conteúdo específico da disciplina e da área que leciona, bem como o conhecimento do currículo.

As críticas sobre a educação reflexiva associam o conhecimento prático docente a uma prática sem consistência teórica, e a educação reflexiva tem o conhecimento tácito espontaneísta e passageira. Os momentos da evolução do conhecimento revelam elementos disjuntores que influenciam o processo de produção de conhecimento, e solicitam reflexões sobre os paradigmas que desafiam a ciência e os efeitos causados na educação.

2.2.1 O professor como articulador escola reflexiva

As distinções de culturas educacionais existentes significam as fragilidades da forte estrutura hierarquizada das escolas enquanto instituições compartilhadas com a comunidade escolar.

Embora a escola represente o *locus* de compartilhamento, Perrenoud (1997) pontua que os alunos a procuram para sua formação acadêmica. Para os professores, a escola representa o *locus* de desempenhar a função de ensinar; e para os diretores/gestores, representa local de implementação de normas e orientações.

Quando o exercício profissional, afirma Behrens (2011), restringe-se à formação instrumentalizada na racionalidade newtoniana cartesiana, certamente

concretiza o modelo educacional espelhado no modelo de produção categorizado como fordista que, por conseguinte, influencia na definição pela adoção de práticas pedagógicas mecanicistas.

Ainda que a escola tenha a intenção de uma suposta cooperação, as tarefas são marcadas pela distribuição, gerando uma certa fragmentação, dispersão e desordem. Na acepção de Pacheco e Flores (2000), não há a visão organizacional de unidade e trabalho com as diferenças, predominando a cultura do individualismo.

O domínio de técnicas sustenta o ensino sem interação e sem elaborações dos alunos, o que conjectura a desvalorização de se eleger práticas pedagógicas inovadoras, elucidando, assim, a formação de alunos conformados e acríticos proferidos por professores moldados nos pensamentos dissociados da complexidade (BEHRENS, 2011).

A necessidade de uma reflexividade crítica na formação de professores, com interconexão envolvendo múltiplas abordagens, decorrente da complexidade do tema que envolve a formação docente, são os pareceres de Garcia (1999), Behrens (2011) e Alarcão (2013) apontam para a necessidade de uma formação de professores que os instrumentalizem a causarem mudanças paradigmáticas no contexto da complexidade.

A análise de Alarcão (2001) sobre a escola atual representa um testemunho das consequências de um ensino com bases conservadoras e estáticas, no qual predomina a formação de alunos sem as competências necessárias nos aspectos cognitivos, atitudinais, comunicativos e relacionais, ocasionando o sentimento de solidão e de incompetência nos professores.

Elucida-se a necessidade de uma organização institucional capaz de compreender os ambientes e estabelecer pensamentos estratégicos, sem ausentar da dimensão ética, valorativa, humana e interpessoal, do compromisso de formar sujeitos críticos.

Na necessidade de qualificação e de autonomia dos docentes, Garcia (1999) e Behrens (2005) alertam para a manutenção conectada do conhecimento e seus acréscimos, pressupondo a ancoragem com as finalidades educativas e sociais.

Pode-se considerar as inúmeras possibilidades de formação de professor no contexto da diversidade, com base teórica descrita por Zeichner (1993), que retoma Dewey (1959) ao asseverar que a ação reflexiva que a prática desencadeia, solicita do professor contemporâneo visões sobre a educação na pluralidade cultural, com a

capacidade de interpretar, de compreender e de questionar. Desse modo, esse profissional requer uma formação que articule os saberes acadêmicos com os outros saberes. Tardiff (2002) pontua que os saberes docentes devem ser referidos no plural, pois constituem em saberes científicos (originais da formação profissional), saberes dos currículos e saberes das experiências.

Solicita-se, enfim, um sistema de aprendizagem organizacional, na consolidação de uma escola reflexiva, com condições de produzir o conhecimento na ação, pela reflexão na ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, o professor assume-se como profissional reflexivo.

Entende-se que se o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática ele é um “sujeito epistemológico”, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática (GARCÍA, 1999 p. 47).

Para tal, sem validar as contradições presentes nos discursos políticos, Garcia (1999), Behrens (2005), Moraes (2008), entre outros, defendem a importância de o professor assumir-se como protagonista do processo educacional na construção de alternativas para suas ações, como alguém que processa informação, toma decisões, gera conhecimento, constitui a centralidade das relações interpessoais e intergrupais, influencia a sua atividade profissional e de outros aprendentes quando ensinantes.

Diante do exposto, considera-se que o professor é o articulador político-administrativo entre o currículo e o pedagógico, de forma a permitir o seu e dos demais, o exercício e a vivência de mudanças paradigmáticas enquanto cidadão, com a consciência e conceitos integrados e ecológicos voltados para a complexidade que a escola (reflexiva) do século XXI requer.

2.3 A ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE

No final do século XIX, o conhecimento estático e fragmentado passou a ser questionado com base nas práticas educacionais conhecidas como os paradigmas newtoniano-cartesianos, de forma que houve um enfraquecimento frente as mudanças sociais que faziam emergir novas necessidades (BEHRENS, 2011).

A teoria evolucionista das espécies, inicialmente proposta por Lamarck (1744-1829) e posteriormente por Charles Darwin (1809 -1882), “[...] fizeram com que os cientistas abandonassem a ideia cartesiana de que o mundo era uma

máquina perfeita” (MORAES, 1997, p. 56) e se começasse a ver o universo como um sistema em evolução, em constante estado de mudança, em que as estruturas mais simples progrediam em mais complexas.

No século XX, Einstein (1879-1955), citado por Moraes (1997, p. 58), revolucionou o pensamento moderno com a publicação de dois artigos, um deles sobre a Teoria da Relatividade, no qual buscou averiguar como “[...] o observador estabelece a ordem temporal do acontecimento no espaço”, e a Teoria dos Fenômenos Atômicos, que consistia na “[...] maneira de conceber a radiação eletromagnética”. Assim, as mediações de espaço e tempo foram consideradas relativas, não havendo valores absolutos.

Depois, Einstein e Rutherford (1871-1937) em Moraes (1997) demonstraram que os átomos não eram sólidos e indivisíveis, e que apresentavam espaços preenchidos por partículas, extremamente pequenas, em movimento. Concluiu-se, então, que é impossível antecipar um fato atômico, sendo feito apenas por probabilidades. Esse foi o ponto de partida para a mecânica quântica, perturbando os princípios clássicos.

Moraes (1997, p. 70) acrescenta que:

Tanto a teoria da relatividade quanto a teoria quântica implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade. Um todo indivisível em movimento fluente caracterizando o efetivo estado das coisas. A totalidade é ponto vital de qualquer paradigma que surge dessas ideias.

Nessa concepção, de união e de totalidade, surge um novo eixo para o ensino (BEHRENS, 2011). Um ensino que englobe os conhecimentos prévios do indivíduo, não partindo do pressuposto de que os alunos são como uma Tábula Rasa⁶ (MORAES, 2008).

Nesse contexto, as gerações atuais e futuras requerem um ensino com base na compreensão da dinâmica e interconexão do universo, “[...] inferindo as propriedades das partes e seus padrões interativos na constituição do todo” (SESI,

⁶ Tábula Rasa: argumento usado por John Locke, filósofo inglês, “que nega a existência de idéias inatas, [...] no qual a mente humana [...] representa um papel em branco pronto para ser preenchido. Os conhecimentos a serem depositados no papel tratam de uma metáfora aos conhecimentos transmitidos do mestre a seu aluno” (TERUYA).

2011, p. 20). Sendo assim, é imprescindível a existência de uma ação pedagógica que compreenda que o saber está em processo constante, enfocando que o conhecimento é provisório e relativo (BEHRENS, 2011).

A prática pedagógica, em contrapartida, deve ser realizada de modo sistêmico, com uma investigação orientada, produzindo o conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade, e acima de tudo, aguçando o espírito investigativo do indivíduo (BEHRENS, 2011).

Diante do exposto, em linhas gerais apresenta-se uma proposta educacional caracterizada como Paradigma Educacional Emergente, adequada às mudanças da ciência, que constitui uma aliança “[...] formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa” (BEHRENS, 2011, p. 56).

A associação de cada abordagem deve-se às características de cada uma, e Behrens (2011, p. 56) expõe uma inter-relação entre elas:

- a) A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.
- b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.
- c) O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Com a junção dessas três abordagens, acredita-se na obtenção de referenciais significativos para a educação. Porém, é necessária a dedicação do docente, pois essa abordagem exige do profissional constantes pesquisas, para suprir o desenvolvimento do educando, oficina de aprendizagem para produzir conhecimento.

2.3.1 Reflexões sobre o paradigma da complexidade e a docência universitária

As universidades e as escolas em geral precisam ultrapassar o paradigma conservador, ancorado na transmissão e na repetição. Sugere-se a apreensão de

um novo paradigma centrado no pensamento complexo e a visão de totalidade: o paradigma da complexidade (BEHRENS, 2006).

Isso significa a urgência em oferecer uma educação completa, multidimensional, politécnica, combinando o trabalho produtivo material com tarefas intelectuais, permitindo a construção das bases científicas do conhecimento. Nesse sentido, a docência universitária precisa estar voltada para o paradigma da complexidade “que conduz à superação da visão linear e disciplinar na escola e leva a buscar a interconexão das diversas áreas do conhecimento” (BEHRENS, 2006, p. 26).

Para isso, é fundamental que se repense a organização dos conteúdos de aprendizagem “a partir de um enfoque globalizador” (ZABALA, 2002, p. 15), e que os conteúdos de aprendizagem representem meios para conhecer ou responder às questões condizentes com a realidade dos estudantes, realidade esta que é global e complexa, tomando por base a educação holística.

A educação holística requer um currículo holístico, definido nas estratégias pedagógicas com base na interconexão, na aprendizagem colaborativa, na visão inclusiva e democrática de acesso à educação, entre outras que destacam a formatação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo, com ênfase na globalidade do ser humano, espiritualidade, inter-relações, equilíbrio, inclusão, experiência e contextualização (YUS, 2002).

Por conta disso, a docência, especialmente na universidade, precisa se preocupar em ofertar uma educação de qualidade, com reflexões acerca do momento histórico da sociedade na qual o estudante encontra-se inserido, formando-o como cidadão capaz de intervir democraticamente na realidade e modificá-la, capacitá-lo para que encontre estratégias e atitudes que lhe permitam enfrentar problemas e encontrar soluções.

Apresentam-se a seguir as reflexões de Yus (2002), Zabala (2002) e Behrens (2006) sobre os paradigmas que ancoram a docência universitária. Estes autores consideram que a ação educativa é permeada por pressupostos filosóficos, históricos, epistemológicos e pedagógicos que se refletem nas práticas pedagógicas. A identificação, a análise e a pesquisa das tendências que assentam um paradigma educacional tornam-se imprescindíveis, sobretudo quando a educação é concebida como elemento capaz de articular mudanças sociais.

Zabala (2002) analisa o contexto histórico da aquisição do conhecimento e constata que na organização do ensino das sociedades gregas e medievais, mesmo em matérias formatadas em núcleos, existia o sentido de totalidade dos conteúdos ensinados. Complementa que “[...] a diferenciação em áreas de conhecimento, obedeceu, em suas origens, a critérios fundamentalmente educativos, diferenciação que, no começo, não implicava um corte ou um isolamento de matérias, mas exatamente o contrário” (ZABALA, 2002, p. 17).

Em 1808, ainda corroborando este autor, o governo francês organiza o sistema de ensino universitário diferenciando as faculdades de letras das faculdades de ciências. A diferenciação entre a cultura literária e a cultura científica respondeu às demandas da sociedade pautada na rigorosa divisão entre o trabalho manual e o intelectual e a formação escolar e profissional requerida era de uma aprendizagem memorística e mecânica (ZABALA, 2002).

A organização dos conteúdos na separação das letras com a ciência, conforme Zabala (2002), partia de critérios unicamente disciplinares, sustentados em disciplina isolada. No entanto, as mudanças sociais passaram a exigir a seleção de saberes necessários a serem transmitidos às novas gerações, e com o passar das décadas, pressionaram as universidades por uma definição. As respostas foram dadas por meio de medidas funcionalistas, com o surgimento do ensino especializado, representando um dos elementos disjuntores da educação, pois a fragmentação do ensino se consolida associado às visões linear, racional e mecânica.

A educação, nesse contexto, se processa dentro dos paradigmas conservadores: o tradicional, de cunho conteudístico e finalista; ativista ou escolanovista, e o manipulador ou tecnicista, e visavam primordialmente à reprodução dos conteúdos.

Behrens (2006) afirma que as universidades e as escolas em geral precisam ultrapassar o paradigma conservador, ancorado na transmissão e na repetição e no pensamento cartesiano. Sugere a apreensão de um novo paradigma centrado no pensamento complexo e a visão de totalidade: o paradigma da complexidade. Esse paradigma elucida a visão holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas.

A caracterização e a definição do que seja educação holística partem da identificação da “fragmentação” como algo presente na dimensão social, econômica,

cultural e pessoal dos sujeitos (YUS, 2002). Desse modo, emergem questionamentos, estudos e reflexões sobre os direcionamentos para que o professor universitário assuma novos papéis e ações que subsidiem suas práticas dentro dos paradigmas inovadores.

A visão da totalidade conjuntura a visão holística na educação, que segundo Yus (2002), requer um currículo holístico, definido nas estratégias pedagógicas com base na interconexão, na aprendizagem colaborativa, na visão inclusiva e democrática de acesso à educação, entre outras, que destacam a formatação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo, com ênfase na globalidade do ser humano, espiritualidade, inter-relações, equilíbrio, inclusão, experiência e contextualização.

Zabala (2002) apresenta critérios de seleções de conteúdo, com enfoque globalizador, coerentes com a realidade social dos alunos, que requer a visão global e complexa nos modelos transdisciplinares estabelecidos por meio de prática pedagógica interdisciplinar. Esclarece a relevância das disciplinas associadas às formas de cooperação e complementação metodológicas oriundas de referenciais diferenciados integrados a uma visão global e metadisciplinar.

Diante do exposto, salienta-se a urgência em se oferecer uma educação completa, multidimensional, politécnica, considerando o paradigma da complexidade. Acredita-se que isso permitiria a construção das bases científicas do conhecimento nas universidades, com a mediação dos conteúdos contextualizados com a sociedade do conhecimento.

2.4 NOTAS IMPORTANTES SOBRE A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A sociedade contemporânea apresenta-se inserida em uma realidade complexa com o mundo, identificado por Moraes (2008) como “globalizado, complexo e plural”, que desencadeia uma crise antropológica que precede a crise paradigmática, a qual solicita e desafia a sociedade para superações, convocando também o âmbito educacional a repensar e redimensionar sua atuação.

O paradigma newtoniano-cartesiano imperou de forma hegemônica nas diferentes áreas do saber e nos diversos campos de conhecimento durante o século XIX, estendendo-se até o século XX, erigindo uma época estada no princípio

dualista, no domínio da razão sobre a emoção, dissociando ciência e fé, homem e natureza, mente e corpo, sujeito e objeto (MORAES, 2008; 2010). Essa visão gerou a concepção de homem-máquina, construída a partir do conhecimento linear e quantificável.

As inadequações da lógica binária, isto é, a disjunção entre o sujeito e o objeto, processada em outros contextos, fragmenta, mutila e disjunta a produção de conhecimento e o desenvolvimento científico e tecnológico, com reflexos no trabalho docente. Moraes (2008) pontua que as inter-relações e as auto-organizações que dinamizam o mundo em rede, interconectadas por meio das tecnologias digitais, resultam, por vezes, em polos opostos que podem se apresentar de forma integradora ou excludente.

O modelo educacional foi calcado na concepção separatista de mundo, e norteou as formas de fazer educação durante extenso período, esteando-se sob a égide da especialização do currículo compartilhado por segmentos, das áreas de conhecimento delimitadas, da linearidade, fragmentação do conhecimento, da hierarquização dos processos de aprendizagem.

Nas tentativas de absorver os impactos oriundos da crise do processo de transição paradigmática, segundo Moraes (2008), impõe-se uma nova abordagem na maneira de analisar o mundo, gerando formas de pensar o universo, compreendendo-o em contínua evolução, respeitando os fenômenos naturais, e a adoção da “ecologização do saber”.

Na análise de Morin (2004, p. 89), torna-se necessário substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: “o que é tecido junto”, o que transportado para o contexto educacional, ainda suscita investimentos profundos na constituição de referenciais confiáveis, apresentando-se como um desafio contemporâneo a ser enfrentado.

Essa crise na forma de conceber o mundo, direcionando novas maneiras de ver e pensar a realidade, conduz às rupturas com o pensamento único e verdade única. Nesse cenário, Morin (2004) sugere a reorganização perceptiva da realidade, o que significa a urgência em oferecer uma educação completa, multidimensional, politécnica, articulada com a visão da totalidade, na inter-retroação, em superação à hiper-especialização do saber. Acredita que isso permita a construção das bases

científicas do conhecimento, contemplada na planetarização e hominização universal fundamentadas na complexidade (MORIN, 2004).

A complexidade, na definição Morin (2004), parte dos elementos diferentes, mas constitutivos inseparáveis do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo), e a complexidade representa a união entre a unidade e a multiplicidade, com necessidade de entendimento e equilíbrio interno.

Entre os saberes necessários para a educação do futuro, Morin (2004) cita as maneiras de perceber e conceber o contexto global como elementos fundantes para a formatação de uma visão complexa. Coloca em relevância os elementos conectados com a dinâmica da vida essenciais para o funcionamento cognitivos.

Moraes (2010), nos estudos apresentados na “Transdisciplinaridade e Educação”, propõe migrar de uma postura disciplinar e pluridisciplinar para um enfoque globalizador e interdisciplinar do conhecimento, de uma visão mecânica e fragmentada do mundo para uma visão dinâmica e integrada, de uma perspectiva reducionista à sistêmica e interconectada das relações, do isolamento e individualismo à partilha e à construção coletiva.

Enfatiza também a necessidade de se gerar um novo pensamento que compreenda o universo em contínua evolução, e para isto sugere a “abertura gaiola epistemológica” (MORAES, 2010, s/p), especificada na incorporação dos conhecimentos ontológico, epistemológico e metodológico. O conhecimento de ordem ontológica e epistemológica requer a fundamentação na Física Quântica, na nova Biologia e nos aspectos emergentes, recursivos e dialógicos que formatam a transdisciplinaridade.

As reflexões para organizar e articular as informações dentro dos princípios do conhecimento pertinente ao pensamento universal complexo e cita a necessidade de uma reforma no pensamento para se evidenciar em contextos globais, complexos e particulares (MORIN, 2004).

Moraes (2008; 2010) abaliza a circulação da energia vibratória, presente nas células humanas e no universo, que, por sua vez, conecta-se ao mundo macrofísico e microfísico, interpenetrando a existência de tal forma que a percepção requerida exige a transposição do além do espectro visual captado somente pelo sentido da visão.

Atender à concepção transdisciplinar constitui um desafio múltiplo, segundo Moraes (2012), o qual insta a reflexões e novas atitudes, sustentadas pela

complexidade que considera o triângulo da vida composto pela natureza, sociedade e indivíduo, ou seja, consolidando a lógica trinária para a multiplicidade dos saberes.

O paradigma emergente ancora-se na concepção de totalidade, de complexidade, considerando que todos são muito mais do que as partes. Moraes (2008 e 2010) e Morin (2004) intencionam superar a visão dualista e dicotômica das múltiplas relações que se estabelecem entre a sociedade e a ciência, o que inevitavelmente se transporta também para a educação, conduzindo à busca de uma aprendizagem mais significativa, para a qual os professores de uma forma crítica e situada redimensionem seu fazer pedagógico.

Moraes (2008 e 2010) e Morin (2004) confrontam os saberes compartilhados, ou seja, uma ruptura com os saberes divididos e segmentados com os dogmas reducionistas.

Todavia, não se pode confundir com a solicitação de uma visão em respeito à diversidade e à pluralidade cultural existentes na sociedade e no espaço escolar, que sugere o compartilhamento de atitudes que elevam o conceito de interculturalidade e que representam conhecimento transdisciplinar conexo a este milênio.

2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REFLEXÃO NA BUSCA PELA LEGITIMIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Nas últimas décadas, o modo como se aprende a ensinar tem sido alvo de inúmeras investigações que evidenciam a complexidade e a natureza multifacetada, na medida em que se insere um conjunto de fatores de ordem social, cognitiva, institucional, afetiva e pessoal, tornando a formação docente um tema abrangente.

Quando se integra o caráter sistemático com o conhecimento prático, Pacheco e Flores (2000) assinalam que há uma reconstrução nos saberes técnicos e científicos nas experiências partilhadas e inter-relacionadas do professor. Essa afirmação relaciona-se com o conhecimento formal adquirido no contexto de ensino, em que, segundo os autores, o professor depende de um quadro normativo, que envolve os programas de ensino e os materiais curriculares, de forma que as condições de trabalho não são determinadas por ele.

Do ponto de vista legal, as políticas públicas determinam o desenvolvimento de educação inclusiva, segundo Oliveira (2009, p. 239), com “[...] uma nova lógica

pedagógica e novas concepções do processo de ensino e aprendizagem [...]”, que solicita uma nova compreensão sobre o papel da educação e “[...] do processo de emancipação e homonização⁷”, que o autor descreve como “[...] um assunto da maior complexidade do ponto de vista das políticas públicas no interior de um sistema educacional [...]”.

As questões relativas à formação docente se interpõem em um contexto pouco otimista das escolas, que na prática cotidiana e concreta, apresentam-se distantes das proposições legais e epistemológicas, sem instrumentos necessários para caminhar em direção a processos inclusivos de ensino e a construção de escolas acolhedoras (OLIVEIRA, 2009).

As instituições educacionais, nesse processo, são instadas a oferecer uma educação mais humana para transpor os ideais seletivos de alunos que deveriam estudar em escolas para os normais e outros que deveriam estudar em instituições de educação especial (DORZIAT, 2009).

As práticas pedagógicas na proposta de educação inclusiva, no sentido ético de Freire (2000), devem ser fiéis à natureza humana, à capacidade de ser éticos e de ser capazes de transgredir a ética estabelecida, com consciência e criticidade, como o caminho da transformação de sujeitos e da sociedade. Para tais processos se viabilizarem, demandam reflexões sobre os professores e sua formação, como aprendizes compactuados na formação de sujeitos críticos.

As propostas de inclusão escolar ancoram-se nas políticas públicas formuladas desde a década de 1990, que impõem diretrizes em todas as modalidades e níveis de ensino. A referência da escola regular como o lócus da escolarização foi inspirada na Declaração de Salamanca (1994), na qual o Brasil tornou-se o signatário, embora o documento refira-se à educação como um direito de todos e não uma exclusividade das pessoas com deficiências (BRASIL, 1994).

De acordo com Oliveira (2009), parte da análise de que a ideia separatista elegeu a Educação Especial como a modalidade que cuidava da educação dos “portadores de deficiências”⁸, em espaços distintos e com professores com formação específica e, que repentinamente, solicita a superação da concepção da deficiência

⁷ Transformação do biológico do homem em cultural.

⁸ Nas políticas públicas após 2009, o termo “portador de deficiência” foi substituído por “pessoa com”.

na concepção fisiológica para a incorporação do olhar para com o deficiente como sujeito social, que deve ser respeitado pela sua diferença.

Do ponto de vista das práticas sociais e escolares, as questões sobre a formação de professores na realidade inclusiva mobilizaram, no parecer de Tanuri (2006), o Ensino Superior, com fins de assegurar o ensino na diversidade, conforme dispõem a LDB n.º 9.394/1996 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n. 01/2002, que entre outras determinações não menos importantes, assinalam a obrigatoriedade de preparar professores capacitados para atuarem nas salas de aulas com alunos de inclusão.

O impacto da proposta de inclusão escolar fez transparecer o contexto político e econômico do país. Mazzotta (1992) analisa o binômio de um certo compromisso com as pessoas com deficiência e com o caráter funcionalista de promover a inclusão escolar para responder ao compromisso político de aumentar o nível da educação brasileira, expresso no aumento de matrículas nas escolas regulares em decorrência da migração dos alunos deficientes das instituições especiais, principalmente das classes especiais e escolas de educação especial.

Os estudiosos que dinamizaram o processo de inclusão escolar compactuam com a crítica da educação especial processada nas escolas particulares, nas instituições filantrópicas, nas organizações não governamentais, entre outras instituições sem fins lucrativos, as quais não apresentavam resultados educacionais que assegurassem a participação efetiva dos alunos da educação especial na sociedade.

Essas escolas e instituições especializadas passaram a ser hostilizadas como local de segregação por parte dos defensores pela continuidade, em virtude de alunos com dificuldades acentuadas estarem inclusos no ensino regular. No entanto, Carneiro (2008) pondera que as escolas e instituições eram locais de admiração e respeito, amparadas por professores condescendentes e piedosos, uma vez que eram os que se sujeitavam a trabalhar com os “excepcionais” e asseguravam a institucionalização dos “doentes” e os mantinham longe do convívio social.

Segundo Aranha (2000), consolida-se, assim, a educação voltada para os alunos com deficiências no paradigma da institucionalização e, na sequência histórica, fundamenta-se no paradigma da integração, isto é, a educação especial tinha a função de equiparar os alunos dentro do padrão de desenvolvimento das pessoas ditas normais, especialmente entre as décadas de 1970 a 1990.

Nesses paradigmas, surgiram os primeiros cursos de formação de professores (MAZZOTTA, 1992); o primeiro foi criado em 1951, no Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Anterior a essa data, em 1917, aponta Jannuzzi (2004) que os deficientes eram assistidos sem a intenção didática de ensinar, pois eram encaminhados aos hospitais psiquiátricos. A medicina teve forte influência na constituição da educação especial até 1930, quando alguns médicos perceberam a importância do trabalho pedagógico e construíram um anexo para crianças com retardo mental, sob a orientação de um professor primário.

Após 1930, o enfoque médico foi substituído pela psicologia, que deu a base para a formação de professores com Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e pedagoga que fundou a Sociedade Pestalozzi. Nessa direção, em 1950 foi fundada a primeira APAE (JANNUZZI, 2004).

Os alunos inclusos, outrora das instituições especializadas, são compreendidos pela Resolução Federal n.º 04/2009 como aqueles com Deficiência, com Transtornos Globais de Desenvolvimento e com Altas Habilidades e Superdotação e, oficialmente e prioritariamente, devem realizar o processo de escolaridade no ensino regular, com apoio da Educação Especial na forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esclarece-se que os alunos com deficiências auditivas e com surdez estão inseridos nos alunos com deficiências (BRASIL, 2009).

No contexto da inclusão escolar, as políticas educacionais solicitam a formação de professores com as competências de trabalhar com todos os alunos ora referidos. Verifica-se uma ampliação na educação especial, que apesar de discreta, ocorria em instituições organizadas pelas iniciativas privadas e filantrópicas, as quais acompanhavam o paradigma da institucionalização, ou seja, conforme Aranha (2000), as práticas sociais eram manter os deficientes em instituições longe do convívio social.

Historicamente, as questões sobre a educação especial e a formação de professores apresentam-se recheadas de particularidades. Mazzotta (1992) as sintetiza em dois períodos importantes:

- a) o primeiro período compreende 1955 a 1972, quando, no Estado de São Paulo, passa a funcionar o primeiro curso de formação de professores em Educação Especial: o Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no

Instituto Caetano de Campos, como curso pós-normal apoiado pelo governo estadual;

- b) o segundo período vai de 1972 a 1989: ocorriam nos cursos superiores, sob forma de habilitação específica do curso de Pedagogia. Eram mantidos e organizados pelas IES públicas e privadas

Anteriormente à década de 1950, era ofertada formação de professores nas instituições de Rio de Janeiro, sob responsabilidade dos professores.

No estado do Paraná, na década de 1960, os cursos de especialização em Educação Especial passaram a ser organizados pela Secretaria de Educação, que formavam professores normalistas especializados.

Na análise da grade curricular, a ênfase era dada aos aspectos biológicos da deficiência. Na década de 1970, surgem os Cursos de Estudos Adicionais para quem tinha o curso de magistério, adicionando mais um ano, classificado como o sistema 3+1 para formação de professores para a Educação Especial, ofertado até o ano 2000 (ALMEIDA, 2004).

O Conselho Nacional de Educação baixou resoluções, após a promulgação da Lei n.º 5.692/1971, tornando obrigatória a formação de professores para Educação Especial em nível superior nos cursos de pedagogia. Essa resolução teve pouco efeito, pois a habilitação foi extinta.

No conjunto das considerações apresentadas sobre a oferta de formação docente, Oliveira (2009) pondera que a dúvida reside em saber com exatidão onde era realizada a formação docente para atuar com os alunos especiais, uma vez extinta a habilitação em educação especial, nos termos do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Assim, as diretrizes instituídas na organização dos currículos para o curso de graduação em Pedagogia e licenciaturas passam a interpretar que a formação de professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais deverá ocorrer no curso de especialização (*lato sensu*) (OLIVEIRA, 2009).

Os cursos de licenciaturas em Educação Especial ofertados no país, até recente data, resumem-se em duas universidades públicas: na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Santa Marina (UFSM), nas quais as disciplinas de Educação Especial são abordadas nos cursos de licenciaturas, no enfoque da educação inclusiva, mas apenas em um semestre do curso. Os cursos de pós-graduação, para os especialistas em Educação Especial no contexto da educação

inclusiva (*lato sensu*) e curso de extensão, exclusivamente vinculados às IES, aos centros e aos programas de pós-graduação em educação (*stricto sensu*), representam as formações docentes na área existentes (GLAT., 2009). Ressalta-se que para cursar pós-graduação é necessária a graduação concluída em licenciatura.

Tsukamoto (2010) observa que a falta de oferta da Educação Especial no Ensino Superior público, com enfoque na educação inclusiva contribui para a expansão das IES privadas. Hayek (1987) cita a política de descentralização do Estado, que tira proveito da autonomia dada aos estados e aos municípios, e resulta no sucateamento intencional das escolas públicas. No Decreto n.º 7.611, especialmente no Artigo 5º, consta que a “[...] União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal” em relação à formação continuada dos professores (BRASIL, 2011, p. 1).

Em contrapartida, o aumento de oferta de cursos para formação de especialistas em educação especial, para Oliveira (2009), impulsionou a pesquisa na área, com temas inéditos concernentes à inclusão escolar. Desse modo, Oliveira (2009) assevera que os cursos de pós-graduações ofertados pelas IES privadas pleiteiam análises críticas em relação à qualidade e aos resultados na prática pedagógica diária dos professores com alunos inclusos.

Reafirma-se a ideia de Santana (2007), que ao identificar o distanciamento do instituído na legalidade e a carência de concretizar no cotidiano das escolas, pontua que a educação inclusiva deve-se ressentir da realidade e também preocupar-se com a importância de formar professores como investigadores da sua prática. A ação reflexiva deve gerar formas de ensinar para todos com todos, enfim, a cocriação de ensino.

Em relação à proposta de refletir sobre a ação, os cursos de formação de especialistas em Educação Especial no contexto da inclusão escolar são os mais procurados na formação continuada. No entanto, a quantidade de informação adquirida pode não ser transposta para a sala de aula com alunos inclusos, “[...] sem questionamentos sobre as reais concepções desse fenômeno social” (SARAIVA, 2008, p. 88).

O cotidiano escolar mostra que os professores especialistas em Educação Especial acabam atuando em contexto de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não em sua área da sua graduação, ou em salas de aulas que tenham alunos inclusos, atuando como professores de apoio permanente, professores de

sala multifuncionais, professores que atuam em centro de apoio de (AEE), enfim, houve a migração, segundo Rodrigues (2011), dos profissionais e alunos da educação especial para o ensino regular, ora atuando como professor do ensino regular, ora como especialistas.

Em síntese, as políticas inclusivas reportam-se aos professores especialistas como apoio educacional, seja temporário e (ou), seja permanente, tanto nas instituições de educação especial quanto no AEE no ensino regular. Em relação aos locais de atuações, as especulações sobre o fim das instituições especializadas não ocorreram.

O Decreto n.º 7.611, em seu Artigo 5º, apresenta que “[...] as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado [...]” e reitera como locais para processar a educação de alunos que pertencem à educação especial, que são os alunos “[...] com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2011, p. 2).

Detalha o Artigo 14º, parágrafo 1º do referido Decreto que "Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas" (BRASIL, 2011).

Uma formação de professores que desconsidere a inclusão escolar como uma das novas ordens social, cultural e histórica estará compactuando com a exclusão e segregação presentes na Antiguidade. Entretanto, a inclusão escolar ainda é um desafio para a sociedade contemporânea, face à dinâmica política (gem) do país, que interpela a educação e a inclusão nos termos quantitativos, secundarizando-as sem dar os devidos suportes técnicos e financeiros previstos nas políticas educacionais (PIETRO, 2009).

Legalmente, a Educação Especial não se extinguiu, pois outras normativas dão-lhe suporte, principalmente para alunos que requerem aprendizados de competências específicas, como é o caso dos alunos surdos que necessitam da formação de professores relativa à transposição de barreiras comunicativas, isto é, o aprendizado em Libras, detalhadas na sequência.

3 OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA FORMA DE ACESSIBILIDADE AO CONHECIMENTO

No universo educacional, compartilham-se resultados de pesquisas acerca da necessidade da utilização dos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse sentido, Schlünzen, Malheiro e Perez (2009, p. 295) apontam para a abrangência da Educação a Distância com o desenvolvimento de projetos escolares contextualizados com a realidade digital, da escola, na prática pedagógica do professor e na aprendizagem dos alunos.

Nessa modalidade de ensino, os alunos assumem outros perfis de aprendizes, enfatiza Torres (2004), propiciando novas formas de ensinar. Diante disso, conclui que as tecnologias digitais auxiliam o aluno no processo de formação escolar, por meio da informação e orientação que asseguram as argumentações consistentes mediante o pensamento crítico (BEHRENS, 2011).

As tecnologias da informação e da comunicação representam, para Laurillard (2008), o meio de projetar, disseminar, compartilhar, de tornar acessível o conhecimento de natureza educacional para que a educação seja disponibilizada e acessada em seu limite, significando o sentido da educação aberta, que agrega o benefício de apoiar diretamente as pessoas dentro do sistema. Também estabelece formas de interações ativas entre os participantes e os professores.

3.1 A EDUCAÇÃO ABERTA ANCORADA NAS DECLARAÇÕES HUMANITÁRIAS

A escola, no exercício da função de equidade vertical, pautada em estruturas alicerçadas em práticas mecânicas, não cumpre o objetivo de constituir uma agente de igualdade social, como dela se espera nos propósitos de inclusão educacional.

Em consonância com o respeito à diversidade, Morduchowicz (2011) assevera que deve-se processar a igualdade de oportunidades em educação, com prestação de um serviço assegurado, constitucionalmente, pelo Estado, para que possa alcançar resultados de níveis avançados, sobretudo para os estudantes menos favorecidos e (ou) que estiveram às margens da escola homogênea.

A igualdade de condições pressupõe que os recursos disponíveis possam desenvolver nos alunos as capacidades necessárias para concluir a fase escolar com resultados significativos, isto é, com habilidade de ler e escrever para

interpretar o mundo que os cercam. No entanto, as contradições apresentadas no dia a dia na escola revelam inúmeros fatores que não alcançam os resultados desejáveis.

Para a Educação Aberta como uma política pública, Litto e Formiga (2008) sublinha que há necessidade de se pressionar o Estado a criar leis e outras medidas que programem os princípios e as práticas dessa modalidade educacional, garantindo à sociedade maior esclarecimento, acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, a inclusão de todos.

Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de que “todos têm direito à instrução”, pode-se compreender o conceito de educação aberta. Pires (2012, p. 43) sustenta que isso representa aceitar a transição da concepção clássica da educação para aquela como parte das ciências sociais, em que se observa o confronto do conhecimento do mundo formulado e o espaço às descobertas das verdades do mundo empírico em seu sentido intersubjetivo, criativo, solidário e “capaz de escuta em relação a todos aqueles e aquelas que sofrem” na defesa de que o “desejo da objetividade” deve ceder seu lugar ao “desejo de solidariedade”.

A educação aberta, de acordo com Litto e Formiga (2008), representa uma ruptura social e causa impacto. O autor compara com a introdução da imprensa na Alemanha do século XV e ao início do ensino público gratuito na França, no século XVIII, para superar a falta de acesso geral ao conhecimento, à sabedoria do presente e do passado por parte das populações espalhadas pelo mundo”. Hoje texto, imagem ou som, em uma sociedade digital apresentam-se ilimitados, com o acesso facilitado. Porém “o conhecimento e informação, especialmente apropriados na educação, fiquem desatualizados”, pois são substituídos por informações mais precisas e atuais.

A ideia de educação aberta representa um embate no mecanismo tradicional de profissionalização docente. Readings (1996), citado por Laurillard (2008), declara que a educação é essencialmente uma atividade política pertencente ao Estado, que estrutura em princípios hegemônicos de natureza globalizada e, portanto, evita a inovação que as forças do mercado encorajam. Assim, os sistemas de ensino mudam lentamente, porque tendem a ser sistemas hierárquicos de controle de comando, em vez de sistemas adaptativos descentralizados de energia.

Para passar do estado ideológico para tornar frutífera a ideia de educação aberta, afirma Laurillard (2008) que devem-se arrancar as rédeas das tecnologias e utilizá-las para uma causa maior, e então pode-se começar a pensar em sistemas de ensino progressistas e holísticos, que requerem um governo que incorpore e coordene esforços em todos os setores educacionais.

A educação aberta tornou-se um movimento mundial a favor do conhecimento compartilhado, de modo que o Congresso Mundial Sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) de 2012, ocorrido na Unesco, em Paris, França, no dia 20 a 22 de junho de 2012, elaborou a Declaração de REA de Paris de 2012. Na apresentação dessa Declaração (QUADRO 6), resgata todos os documentos declaratórios que consensuam o propósito de educação aberta.

Quadro 6- Os movimentos e documentos favoráveis ao acesso à educação

IDENTIFICAÇÃO	ANO	ÓRGÃO	TEXTO PRINCIPAL
A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26.1)	1948	Unesco	Estipula que: "Toda pessoa tem direito à instrução"
O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Artigo 13.1)	1966	ONU	Reconhece "o direito de toda pessoa à educação"
A Convenção de Berna Proteção das Obras Literárias e Artísticas e o Tratado de 1996 da OMPI sobre Direito de Autor;	1971 1996	OMPI	Sobre o Direito de Autor
A Declaração do Milênio Plano de Ação de Dacar de 2000	2000	ONU	Compromete, globalmente, a fornecer ensino básico de qualidade a todas as crianças, bem como aos jovens e adultos
A Declaração de Princípios da Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação	2003	ONU	Empenhar para a "construção de uma Sociedade da Informação inclusiva e voltada para as pessoas e o desenvolvimento, na qual todos possam criar, aceder, utilizar e compartilhar a informação e o conhecimento"
RECOMENDAÇÃO: à Promoção e ao Uso do Plurilinguismo e do Acesso Universal ao Ciberespaço	2003	Unesco	Promoção e ao Uso do Plurilinguismo e do Acesso Universal ao Ciberespaço
Convenção sobre Proteção e a Promoção da Diversidade da Expressão Cultural,	2005	Unesco	Declara que: "O acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais originárias do mundo inteiro e o acesso das culturas aos meios de expressão e de divulgação constituem elementos importantes para o reforço da diversidade cultural e o incentivo da compreensão mútua"
Convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficientes (Artigo 24º),	2006		Reconhece os direitos à instrução das pessoas com deficiências
CONFITEA (Conferência	2009	Unesco	As seis declarações do CONFITEA

Internacional sobre a Educação de Adultos),		MEC	salientam o papel fundamental do processo de Instrução e Aprendizagem para Adultos
---	--	-----	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Declaração REA de Paris de 2012.

A Declaração REA, de Paris, de 2012, cita outros documentos significativos para o movimento da educação aberta.

Quadro 7 - Os movimentos e documentos relativo aos REA

IDENTIFICAÇÃO	ANO	ÓRGÃO
Declaração da Cidade do Cabo sobre a Educação Aberta	2007	
Declaração do Dacar	2009	
Recursos Educacionais Abertos e as Diretivas	2011	Commonwealth of Learning (Comunidade da Aprendizagem - COL)
Recursos Educacionais Abertos na área da Educação Superior	2012	Unesco

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Declaração REA de Paris de 2012.

Os elementos da educação aberta constituem um ecossistema que permite uma aprendizagem social, que pode auxiliar no aumento da oferta de oportunidades de formação de profissionais qualificados, como apontam Brown; Adler (2013) e aumentar o acesso à educação formal. Intersecta-se com os aspectos pedagógicos até a infraestrutura tecnológica e de pessoal de apoio, com o estabelecimento de comunidades virtual, bem como formas de conviver, complementar e reutilizar conteúdos.

Acredita-se que a informação poderá tornar de fácil acesso a gratuidade. A mesma expectativa refere-se às contribuições transformadoras emergentes dos MOOCs (Cursos Online Abertos Massivos), fundamentam a teoria conectivista de Siemens (2005) e Downes (2011) de que as conexões acionam o conhecimento em rede, com a utilização de dispositivos de tradução automatizada e otimizada das principais línguas do mundo.

Não resta dúvida de que a educação aberta representa uma prática singular na educação, pois adquire significações distintas. O termo aberta é ligado ao movimento de criação de algumas instituições, parte integrante de sua missão, mas significa a não existência de requisitos de ingresso para o aluno.

No Brasil, o termo “aberta”, usado na Universidade Aberta do Brasil, se refere ao acesso gratuito à educação por meio de rede pública de educação a distância (SANTOS, 2012).

A educação aberta pode ser entendida como aquela que incorpora os novos recursos tecnológicos para oferecer uma educação alternativa, flexível e colaborativa, sem as restrições do ensino tradicional. Valoriza a aprendizagem autônoma, rompe as barreiras geográficas e forma comunidades virtuais de aprendizagem.

Nessa visão, a formação e a difusão de conhecimentos que respeitam a diversidade humana, a qual Laurilland (2008) atribui o papel de formatadora da ética social, constituem vias que contribuem para a mudança, nas quais também se busca a maneira mais econômica de copiar e repartir o conhecimento do passado e do presente, com o máximo de acesso, desde que usando meios eletrônicos para os interessados. Por essa via, Litto (2013, p. 11) denomina “*copy left*” (em oposição ao “*copy right*”) ou “recursos educacionais abertos” (REA ou, em inglês, OER).

Com o advento da *Web 2.0*, Santos (2012) avalia que as possibilidades de participação social na rede aumentam e a aprendizagem torna-se cada vez mais aberta e espontânea, em razão da facilidade de acesso livre e contínuo à informação.

O papel da universidade na educação aberta, assim, relativiza-se à promoção da democratização e do crescimento social, no local no qual se pode impulsionar a inovação, com o compartilhamento e o acesso a materiais de alto custo que envolvem conteúdos intelectuais valiosos.

A formação e a difusão de conhecimento que respeitam o multiculturalismo dos alunos constituem vias que contribuem para a mudança e transformação para a formação a ética social, dando condição de ancorar nas tecnologias digitais para a projeção, disseminação, compartilhamento, enfim na expansão da educação aberta (LAURILLAND, 2008).

No contexto dos cursos de formação de professores, Tsukamoto, Fialho e Torres (2013) alegam que devem ser assegurados o domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos contemporâneos, por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Por essa via, a educação contemporânea deve buscar práticas abertas, que elucidem o uso e a gestão de recursos educacionais abertos (REA), para fomentar a cultura de compartilhamento e a transparência do conhecimento por meio da Internet e a validação.

O REA representa um movimento contemporâneo que celebra a condição de constituir o mais significativo do século XXI, que defende a disseminação de

conteúdo aberto (OKADA, 2008). Ainda se tem pouco acesso aos referenciais didáticos propostos de REA que mostram a Libras.

A observação empírica revela que existem materiais para o ensino e aprendizagem de Libras, porém não apresenta interações necessárias para estabelecer o diálogo com as pessoas surdas, pois a maioria se baseia em modelos e repetições de vocabulários comumente utilizados no aprendizado da segunda língua. Portanto, requer esclarecimento sobre o REA como uma das possibilidades de democratizar o conhecimento.

3.2 TÓPICOS FUNDAMENTAIS SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS – REA

Os processos de ensino e aprendizagem têm prioridade sobre o desenvolvimento de recursos físicos e os meios materiais para a realização de um processo escolar de qualidade. Isso pressupõe que as mudanças provocadas pelo uso das tecnologias digitais relacionam-se com a necessidade observar elementos éticos inéditos, como as formas de interação, participação, colaboração, distribuição, enfim, nas especificidades que correspondem ao conceito de uma educação aberta.

A ideia de liberdade na utilização de recursos disponibilizados online inspirou-se no movimento de software livre, conhecido também como movimento *FLOSS* (*Free Libre and Open Source Software*), o qual se consolidou com os projetos de sucesso Linux, Apache, Mozilla, entre outros. A instituição de ensino *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) criou cursos e conteúdos de forma livre e aberta para alunos da instituição, pesquisadores e quaisquer interessados ao redor do mundo, com acesso online via Internet (DUTRA; TARAUCO, 2007).

Nesse processo, outras instituições acadêmicas começaram a disponibilizar conteúdos abertos (*open content*) vinculados aos recursos educacionais digitais. Esse crescimento e associação determinam o surgimento dos Recursos Educacionais Abertos – REA –, mais conhecido por sua sigla em inglês OER (*Open Educational Resources*).

As significações dos termos adicionados, com as postagens abertas, trazem inovações na linguagem e, quando se reportam à educação, requerem contemplações e incorporações.

3.2.1 Os REA e os neologismos conceituais

A Unesco incentiva a ampliação dos recursos educacionais abertos como forma de democratização do acesso à educação. Em 2012, mediante a agência *Commonwealth of Learning*, salienta que o termo Recursos Educacionais Abertos (REA) foi elaborado no Fórum de 2002 sobre Softwares Didáticos Abertos e designa

os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2002, s/p).

Nessa direção, pontua que “o uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente [...]” (UNESCO, 2012, s/p) que aumentam as possibilidades de permitir a reutilização e revisão para atender às necessidades de professores e alunos e facilitar o acesso aos recursos didáticos.

Após 2002, de acordo com a Unesco, muitos REA foram criados, incluindo cursos, livros, vídeos, artigos de revistas e outros materiais normalmente disponíveis online e que estão licenciados de forma aberta, geralmente, com uma licença *Creative Commons*.

3.3 AS LICENÇAS – CRIATIVE COMMONS

Para que um material didático seja considerado REA, é necessário o uso de licenças livres ou menos restritivas para oportunizar a criação e o compartilhamento com professores, estudantes e pesquisadores do mundo todo.

As licenças *Creative Commons* (CC) oferecem flexibilidade e proteção para o uso de materiais, respeitando as condições especificadas pelo autor e ao mesmo tempo atendendo a proposta do movimento REA.

O *Creative Commons* disponibiliza instrumentos legais padronizados para os direitos autorais, que de acordo com Dutra e Tarouco (2007, p.6), “[...] é uma organização norte-americana sem fins lucrativos, com representantes em quase 60 países, e fáceis de utilizar por qualquer pessoa, pelos detentores daqueles direitos”. Tais instrumentos são constituídos de opções flexíveis que asseguram a proteção e

liberdade, passando pelos direitos autorais totais (*COPYRIGHT*) tradicionais para “alguns direitos serão reservados”, que colaboram com a cultura de compartilhamento da internet, “reconhecendo que o conhecimento é algo cumulativo, comum e universal e até mesmo inspirando novos e lucrativos modelos de negócio” (DUTRA E TAROUCO, 2007, p. 6).

Tais licenças foram criadas em 2001 com o apoio do centro para o domínio público, sendo lideradas por um Conselho de Administração composto por líderes de opinião, especialistas em educação, técnicos, juristas, investidores, empresários e filantropos.

A equipe brasileira do *Creative Commons* busca as adaptações das licenças para o ordenamento jurídico com fins de proteger as pessoas que usam a produção do outro, com oferta de apoio e administração em relação à infraestrutura jurídica e técnica que maximiza a criatividade digital e em relação ao compartilhamento e a inovação das produções, para não existir o desconforto de violação de direitos autorais (DUTRA E TAROUCO, 2007, p. 6).

Nos meios educacionais brasileiros, a adoção das licenças abertas ainda é compreendida como movimentos de um grupo que quer dar acesso universal à pesquisa, educação e cultura por meio da Internet. Destaca-se que o uso de licenças abertas não implica o abandono do conceito de *copyright*. As licenças se baseiam nas leis de *copyright*, porém as usam de forma criativa, buscando articular um discurso mais positivo em vez de negativo (LIANG, 2005). As leis de *copyright* tradicionais dão mais foco nas restrições, as licenças abertas focam nas permissões.

Licenciar um recurso utilizando uma licença CC é muito simples e pode ser feito por meio de um gerador de licença disponível no *website* da *Creative Commons*. O gerador solicita ao autor que responda algumas perguntas simples sobre como ele quer que o seu recurso seja usado e, com base nas respostas, sugere a licença CC mais apropriada. A configuração padrão do direito de autor requer que todas essas ações necessitem de permissão expressa, concedida antecipadamente e com as devidas especificações da licenças (CREATIVECOMMONS.ORG).

Os principais componentes das licenças disponíveis para serem escolhidos por autores e criadores são os a seguir listados. Da combinação de tais elementos chegam-se a 6 diferentes licenças (Quadro 8).

Uma vez escolhida a licença, o gerador direciona o autor para uma página contendo diretrizes sobre como referenciar a licença nos diferentes tipos de recursos (ex., recursos audiovisuais, páginas *Web* e textos). <http://creativecommons.org>

Quadro 8 – As atribuições das licenças abertas – *Creative Commons*

IMAGEM	SIGLA	CARACTERÍSTICAS	ATRIBUIÇÕES
	CC BY	Attribution Menos Restritiva	Permite que reusem, revisem, Remixem e <input type="checkbox"/> Redistribuam o recurso licenciado, inclusive para uso comercial, desde que o crédito pela criação original seja dado ao autor de direito
	CC BY-SA	Atribuição- Compartilha Igual – Attribution Share Alike Comparada às licenças para(Atribuição Compartilha Igual) software livre e de código aberto CC BY-SA	Permite que outros: (1) <input type="checkbox"/> Reusem, (2) <input type="checkbox"/> Revisem, (3) <input type="checkbox"/> Remixem e (4) <input type="checkbox"/> Redistribuam o recurso licenciado, inclusive para uso comercial, desde que o crédito pela criação original seja dado ao autor de direito e que novos recursos que sejam derivações do recurso original sejam licenciados sob a mesma licença
	CC BY-ND	Attribution No Derivatives Obra permanece(Atribuição sem Derivados)	Permite que outros: (1) <input type="checkbox"/> Reusem, e (2) <input type="checkbox"/> Redistribuam o recurso licenciado, para uso comercial e não comercial, desde que a obra permaneça inalterada e que o crédito pela criação original seja dado ao autor de direito
	CC BY-NC.	Attribution Non-Commercial Novos recursos não precisam seguir(Atribuição Não-Comercial) a mesma licença CC BY-NC.	Permite que outros: (1) <input type="checkbox"/> Reusem, (2) <input type="checkbox"/> Revisem, (3) <input type="checkbox"/> Remixem e (4) <input type="checkbox"/> Redistribuam o recurso licenciado desde que para fins não comerciais e que o crédito pela criação original seja dado ao autor de direito. Entretanto, novos recursos que sejam derivações do recurso original não precisam ser licenciados sob a mesma licença.
	CC BY-NC-SA	Attribution Non-Commercial Share Alike(Atribuição Não-Comercial Compartilha Igual) Novos recursos seguem a mesma CC BY-NC-SA licença	Permite que outros: (1) <input type="checkbox"/> Reusem, (2) <input type="checkbox"/> Revisem, (3) <input type="checkbox"/> Remixem e (4) <input type="checkbox"/> Redistribuam o recurso licenciado desde que para fins não comerciais, que o crédito pela criação original seja dado ao autor de direito e que novos recursos que sejam derivações do recurso original sejam licenciados sob a mesma licença.
	CC BY-NC-ND	Attribution Non-Commercial No Derivatives(Atribuição Não Comercial sem Derivados) Mais restritiva CC BY-NC-ND	Permite que outros: (1) <input type="checkbox"/> Reusem, e (2) <input type="checkbox"/> Redistribuam o recurso licenciado, desde que para fins não comerciais, que a obra permaneça inalterada e que o crédito pela criação original seja dado ao autor de direito.

Fonte: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt> BR acesso em: 04 jun, 2015.

Quaisquer licenças que respeitem as quatro liberdades que definem Recursos Educacionais Abertos tornam uma obra REA. Apesar disso, recomenda-se o uso de algumas variações das licenças *Creative Commons*, pois oferecem um texto legal, conforme o site da CC, revisado internacionalmente por juristas, e padronizam condições e restrições. Nem todas as licenças *Creative Commons*, contudo, tornam uma obra REA, porque a restrição Não-Comercial impede que o mercado, a principal força produtiva da sociedade moderna, tenha qualquer papel no aprimoramento, distribuição ou preservação da obra (CREATIVECOMMONS.ORG).

Cada atividade descrita nos itens anteriores gera, na ausência da restrição não comercial, um empreendimento diretamente interessado em investir no aprimoramento e difusão de Recursos Educacionais Abertos, realimentando a comunidade e multiplicando os benefícios sociais que fundamentam os REA (CREATIVECOMMONS.ORG).

Apesar desses problemas, essa restrição goza de certa popularidade, em parte por desconhecimento, mas também por uma crença difundida de que a restrição não comercial protege o autor de alguma “exploração”, relacionada a atividades sem fins lucrativos, ou que combate o “capitalismo”. A realidade econômica, contudo, é outra: a restrição diz respeito à finalidade da atividade, comercial, e não à sua origem, portanto empreendimentos com ou sem fins lucrativos são limitados da mesma forma, assim como podem fazer os mesmos usos (CREATIVECOMMONS.ORG, s/a; s/d).

Em uma sociedade em que o setor de serviços é a matriz da economia, a simples divulgação da autoria exigida pela condição de atribuição já fornece ao autor um retorno pelo seu trabalho, na forma de oportunidades e valorização econômica, tão maior quanto mais difundida for a “exploração” da sua obra. As próprias liberdades esperadas de REA, na ausência dessa restrição, por garantirem o acesso universal, estimulam a competição e permitem que sua exploração econômica seja eficiente, dificultando monopólios e maximizando a oferta de Recursos Educacionais a preços justos, quando já não estiverem disponíveis gratuitamente para benefício da sociedade como um todo (IDEM).

Nesses casos, as instituições mais capazes de lidar com o custo de transação para negociar todas as permissões associadas a uma obra coletiva são as grandes corporações, portanto a restrição não comercial ainda causa o reforço de monopólios e oligarquias.

3.4 ARQUITETURA DE PLATAFORMA REA

Os sistemas de acesso e disponibilização de REA são referenciados na literatura por vários termos: *framework*, plataformas, ambiente ou simplesmente *software* ou aplicação (DUTRA E TAROUCO, 2007). Identificam-se como Plataformas de REA as que têm as funções de armazenamento e recuperação de materiais em múltiplos tipos de mídia; para busca de materiais; criação, edição e manutenção de materiais; controle de qualidade; estabelecimento de licenças; registro de comentários aos materiais; registro de avaliações dos materiais e estatísticas; visualização dos materiais.

As Plataformas de REA não são uniformes e, de modo geral, a página inicial apresenta informações, propagandas, patrocinadores, opções de doações, novidades, anúncios de eventos, referências para serviços externos, serviços de busca; opções de registro de usuário para ter acesso aos grupos, cursos ou conteúdos que estão organizados por área de conhecimento.

As funções de apresentação, de interação e de avaliação dos conteúdos são as funções básicas das plataformas, além das informações e orientações das atividades e acesso aos REA; podem-se atribuir notas, inserir exercícios e soluções, exames e soluções, conteúdo multimídia, galeria de imagens, vídeos e livros textos online. Ressalta-se que as imagens são destacadas pelas suas funções, como de materiais de apoio, como folhetos, slides e arquivos de código; os vídeos de revisão de conteúdo e técnicas de soluções de problemas elaborados pelos monitores (MIT, <http://ocw.mit.edu/courses/electrical-engineering-and-computer-science/6-00sc-introduction-to-computer-science-and-programming-spring-2011>).

Tais recursos requerem a continuidade e sustentabilidade em relação à qualidade, aos custos de produção e aos lucros gerados. Gourley e Lane (2009) argumentam que um dos efeitos positivos de REA está na manutenção de conteúdos de qualidade nas universidades, que como consequência atraíam alunos.

Assim, desenvolvem-se novos modelos de abertura de educação como o *Massive Open Online Courses* (MOOCs), que segundo Weller (2011), é um curso que atinge uma audiência largamente distribuída, que pode envolver até um milhão de alunos, conduzido com o apoio de materiais distribuídos em recursos da Web e que envolve a participação dos alunos que elucidam novas formas de produzir pesquisas.

Sendo assim, inserem outros debates sobre o impacto do acesso aberto e livre aos recursos de aprendizagem e a educação tradicional; o reconhecimento da participação dos alunos na função binômica de produtores e ao mesmo tempo consumidores, no processo de produção democrática e criativa de conhecimento. Para isso, exige dos aprendizes autonomia e iniciativa de tomar decisões. As mudanças demandam transformações culturais e políticas institucionais que estão em franco conflito com a abordagem dominante de definição de padrões curriculares (SILVA, 2010).

Capdeferro e Romero (2012) analisam os problemas do uso dos REA na educação, tais como a falta de compartilhamento e interação que causa desequilíbrio e interpretação errônea sobre o uso do REA e aliada à cultura tecnológica da informática digital e das redes sociais pode gerar uma ação transformadora.

Na visão de Silva (2010), a inclusão digital não significa apenas ter acesso às tecnologias on-line, mas deve agregar o papel essencial da educação – formar a cidadania na cibercultura, na sociedade da informação – com o cuidado de formar tecnicamente os docentes que saibam utilizar as tecnologias digitais.

O termo cibercultura, utilizado por Silva (2010, p. 37), refere-se aos estilos de “vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet”, que não se remetem às fontes tradicionais de comunicações, de forma que na “Cibercultura a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade” (LÉVY, 1999, *apud* SILVA, 2010, p. 37).

Em referência aos REA, exige-se o equilíbrio entre o desenvolvimento pedagógico e o uso da tecnologia, porque, conforme Okada (2016), deve-se preocupar em garantir a qualidade na elaboração dos materiais educacionais, para que ocorra o reuso, a remixagem, a reprodução e a redistribuição.

Os REA exigem os mecanismos de cunho tecnológico e social e a preferência por formatos abertos e softwares livres, em etapas como as de arquitetura, desenvolvimento, disponibilização e ambiente, que garantam a possibilidade de remix e redistribuição.

Entretanto, o sucesso do REA atrela-se aos dispositivos políticos que são conduzidos com base nos interesses alheios.

3.5 A EVOLUÇÃO DO REA NO BRASIL

No Brasil, o movimento de REA teve início em 2008, com o Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: Desafios e Perspectivas (Projeto REA.br), representado por Carolina Rossini, que colocou às perspectivas brasileiras a discussão internacional acerca dos REA e da Educação Aberta, após a visita da delegação internacional ao MEC e com a realização de uma série de eventos de sensibilização em São Paulo e Brasília.

O Projeto REA Brasil e a Comunidade REA Brasil atuam como difusores da visão de uma educação inclusiva e acessível a todos. Elaboram os conceitos de REA, que confluem na definição de Okada (2008) como materiais educacionais disponibilizados em suportes e mídia de domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo a utilização ou adaptações por terceiros, em formas diversas de apresentações sob licenças abertas – os *Criative Commons* – e nas diferentes formas de reutilização, recriação, remixagem e redistribuição.

O REA representa um movimento contemporâneo, e Okada; Young; Sherborne (2015) advoga pela disseminação de conteúdo aberto, que reverbera na escassez de referenciais didáticos, em especial os voltados para o ensino de Libras para os ouvintes.

Na rede de vídeos *Youtube* estão disponibilizados materiais com sinais em Libras dos vocabulários apresentados por categorias semânticas, organizados no formato de aulas, porém não há opção de reutilizar em situações de troca de experiências contextuais que reusem as palavras apresentadas e repetidas pelo expectador. Na acepção de Behrens (2011), a fragmentação das informações dificulta a elaboração do conhecimento, porque há necessidade de uma visão integradora do conhecimento com a realidade.

Do ponto de vista tecnológico, as aulas não se utilizam da interatividade necessária para assegurar a construção do conhecimento com autonomia o suficiente para a interação dialógica com surdos, pois o método sugerido é em modelos de repetições de vocabulários (MOURA; OLIVEIRA, 2014).

Para Santana (2012) a REA pode ser conceituada por suas características de constituir materiais de ensino, aprendizado e pesquisa fixados em qualquer suporte ou mídia que esteja sob domínio público ou licenciado de maneira aberta, permitindo que seja utilizado ou adaptado por terceiros.

É necessário que os materiais sejam elaborados com fins de apoiar o processo de ensino e aprendizagem nas licenças abertas – os *Criative Commons* – e nas diferentes formas de reutilização, recriação, remixagem e redistribuição. Esse movimento solicita a inclusão de tecnologias abertas e de metodologias abertas para a construção e compartilhamento transparente do REA, que se ancora no uso extensivo dos recursos da *Web.2.0*. Dessa forma, é necessário maior esclarecimento sobre o significado dessas licenças.

3.6 REA SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O apoio à aprendizagem por parte do professor pode acontecer de várias formas: por meio do telefone, como no caso do início da Open University; mediante encontros presenciais pré-programados e comunicações via e-mail; ou ainda por plataformas virtuais de aprendizagem. Recentemente, até as novas mídias sociais podem ser canais de comunicação e apoio entre professores e estudantes e estudantes entre si. O importante é que, nos conceitos até agora apresentados sobre educação aberta, a educação centrada no estudante tem sido uma das principais características para o sucesso de tal sistema de ensino e aprendizagem.

- *SlideShare* – elaborados três temas em forma de *SlidesShare*: fundamentos da educação dos surdos; registro escrito da Libras e nas terminologia surdas;
- *Youblisher* – elaborados para amparar as informações referentes à língua materna e à cultura surda;
- *PodCast* – terminologia correta para surdos;
- *Vídeo* – elaborados em sala de aula, mediante a criação dos alunos.

4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

No contexto dos cursos de formação de professores para atuar junto aos surdos, o desafio consiste em assegurar ações que instrumentalizem os futuros profissionais a atuarem para compor uma realidade que legitime os aspectos oficiais sobre o uso da Libras, além de assegurar a ampliação de conhecimentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos contemporâneos. Nesse âmbito, conforme Denzin e Lincoln (2006), esta investigação tem como método a pesquisa qualitativa, que se centra na pessoa humana e nos modos de significar o mundo e as experiências vividas.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Na busca de estudo com validação científica pelos pesquisadores, a pesquisa qualitativa, de acordo com Richardson (1989), considera três funções básicas: de resoluções de problemas sociais; as composições, novas técnicas e conhecimentos e a testagem das teorias já existentes.

As abordagens de pesquisas no campo educacional, de acordo com Lüdke e André (1986), têm evoluído no Brasil e novas propostas de abordagens têm sido consolidadas, tais como a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória; a pesquisa-ação; a pesquisa etnográfica ou naturalística; e o estudo de caso. O ensino de Libras nos cursos de licenciaturas, com apoio de REA, no caso da presente pesquisa apresenta as características da pesquisa participativa.

A pesquisa participante caracterizada por Haguette (2003) e Thiollent (2007), entre outros, enquadra-se nas propostas de pesquisa de atuação social. Todavia, as conceituações e as caracterizações relativas à pesquisa participante apresentam contrapontos entre os autores na divergência de classificar se toda a pesquisa-ação é do tipo participante. No entanto, há uma concordância entre os autores de que nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, pois não se desenvolve em uma simples observação participante e não se limita a realizar levantamentos acadêmicos burocráticos.

Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante têm como origem a psicologia social e as limitações da pesquisa tradicional, que se caracteriza pelo distanciamento entre o sujeito e o objeto de pesquisa, o que desperta necessidade

de inserção do pesquisador no processo de desenvolvimento do estudo e a participação efetiva da população investigada para geração de conhecimento (HAGUETTE, 2003).

A pesquisa participativa possui a validação de pesquisa científica e qualitativa, conforme Greenwood e Levin (2010, p. 100), entretanto as rivalidades intraprofissionais, originárias na década de 1950, assinalam que a pesquisa social positivista não é “aplicada”, mas é “pura”, isto é, seguem o modelo da “verdadeira” ciência, e os autores afirmam que desqualificar a pesquisa “aplicada” é, de modo geral, “inútil e enganosa, além de devastadora para as ciências sociais”.

A observação em que o pesquisador se identifica do grupo pesquisado, para compreender o problema a partir da perspectiva do sujeito do grupo é uma característica da pesquisa participante (HAGUETTE (2003). Dessa forma, somente o pesquisador participa do processo de investigação, que não envolve necessariamente o sujeito. A pesquisa-ação possui um caráter participativo pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada. Também induz às discussões entre pesquisador e membros da situação investigada, mas não implica uma ação planejada, enquanto que a pesquisa-ação é centrada na intervenção planejada dos sujeitos em dada realidade (THIOLLENT, 2007).

Há três componentes fundamentais para a pesquisa participativa, considerando três componentes para a pesquisa participante: a investigação, a educação e a ação na premissa que “[...] uma ação reflexionada em um processo orgânico de mudança cujos protagonistas são os pesquisadores e a população interessada na mudança” (HAGUETTE, 2003, p. 141-143).

A pesquisa participante, como acentua Severino (2007, p. 120), é “[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

Na década de 1980, a pesquisa participante foi impulsionada pelos movimentos mundiais, que reconheceram a diversidade e a multiculturalidade social na educação, que se tornam referência nos processos emancipatórios para que se promova a participação de todos em diferentes contextos sociais (DEMO, 1995). Esse tipo de pesquisa desenvolve-se em diferentes fases, sendo: a fase de

exploração; de identificação da necessidade básica; da elaboração de estratégias básicas. Em todas as fases, há momentos de retroalimentação.

Os pesquisadores e os representantes da população pesquisada, corroborando Demo (1995), definem as bases teóricas da pesquisa participativa e as técnicas de coleta de dados. Delimitam o local estudado, a forma de organização do processo de pesquisa (identificação dos colaboradores, distribuição de tarefas, partilha das decisões), o processo de formação de pesquisadores, e o prazo de desenvolvimento do projeto com a elaboração de um cronograma.

Nesse sentido, na presente pesquisa, empreendeu-se uma formação docente inicial, na disciplina de Libras, voltada à produção de conhecimentos e à construção de um desenvolvimento profissional para promover mudanças na atuação dos profissionais desses alunos nos cursos de graduações, instrumentalizando-os com conceitos de Libras, entendendo-os como forma de acessibilidade a partir da compreensão da sociedade, organizada por diferentes culturas. Saliencia-se que a sociedade ainda não reconhece a cultura surda, incluindo a Libras.

Dessa maneira, usou-se a pesquisa participativa, que leva pesquisador e participantes a se defrontarem com os problemas e a construírem em parceria conhecimentos a partir das comprovações. Nesta pesquisa, utilizou-se a formação do conceito de transgênicos para elaborar e apreender sinais em Libras, sendo possível consolidar os sinais já existentes e criar o conceito com as discussões em grupos e análises.

4.1.1 O percurso da pesquisa

Para a efetivação desta pesquisa, inicialmente submeteu-se à aprovação do Comitê de Ética, e após aprovação, iniciou-se o processo de pesquisa propriamente dita. Ressalta-se que este estudo ancora-se em um projeto maior, denominado Projeto Engage.

Convém reiterar que o Projeto Engage, coordenado pela professora Alexandra Okada, está vinculado ao grupo de pesquisa Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais – Prapetec, coordenado pela professora Patricia Lupion Torres (www.engagingscience.eu).

Esse Projeto tem como parceiro o Projeto da União Europeia - Engage. O currículo, segundo Okada (2016), se baseia em 4 aspectos e 10 habilidades

determinadas pelo Responsabilidade e Inovação a Pesquisa – RRI – e tem o interesse, o conhecimento e a ciência como componentes. Os quatro aspetos emergentes que fornecem o respaldo para as atividades de aprendizagem e que contribuem para as pesquisas são: a) o desenvolvimento tecnológico e científico; b) a ciência; c) o processo colaborativo e complexo no desenvolvimento do conhecimento individual; d) valorização do pensamento.

Também, segundo Okada (2016) coloca em foco a inclusão digital com acesso à informações e discussões de temas de relevância local e global, envolvendo novos campos de conhecimento tais como biotecnologia, nanotecnologia, inteligência artificial, realidade aumentada, entre outros.

Os aspectos emergentes são desenvolvidos por meio da mídia, pois entende-se que parte da informação científica pode ser compreendida pelos meios de comunicação. Entretanto, para utilizar os meios midiáticos é preciso que se faça a escolha, estabelecendo os critérios aceitáveis pela ciência.

Esta pesquisa foi desenvolvida no formato de comunidade aberta, utilizando tecnologias de REA do *WeSpot*⁹ e do *LiteMap*¹⁰, que se compõem de conteúdos científicos relacionados às questões ambientais e podem ser acessados por meio de dispositivos digitais.

A elaboração de conteúdos é coletiva e colaborativa, e as tecnologias auxiliam com dados na construção coletiva do conhecimento. É possível aprimorar as ações educacionais e disponibilizar materiais de acordo com as características do REA. Dessa forma, amplia e dissemina os conceitos que fundamentam as práticas educacionais abertas. A comunidade escolar pode utilizar o RRI a fim de aprimorar e discutir a pesquisa de forma inovadora e responsável.

A RRI apresenta 10 (dez) ações, sendo elas: 1. Elaborar Perguntas. 2. Interrogar Fontes. 3. Examinar Consequências. 4. Estimar Riscos. 5. Analisar Padrões. 6. Tirar Conclusões. 7. Justificar Opiniões. 8. Criticar Reclamações. 9. Usar Ética. 10. Comunicar ideias.

⁹Wespot Promove discussão teórica sobre as tecnologias para estudos empíricos sobre suporte tecnológico para melhorar a experiência de aprendizagem do contexto social, conhecimento, como o ensino superior, a aprendizagem integrada ao trabalho, as redes de aprendizagem (<http://wespot.net/>).

¹⁰ LiteMap oferece às comunidades um espaço on-line para mapear visualmente um debate que pode estar ocorrendo em outros fóruns ou website. É um lugar colaborativo para coletar os principais temas, ideias, prós e contras que acontecem em uma discussão on-line e para conectar e exibir em forma de gráficos de rede (<https://litemap.net/index.php?lang=pt>)

4.2 LOCAL DA PESQUISA

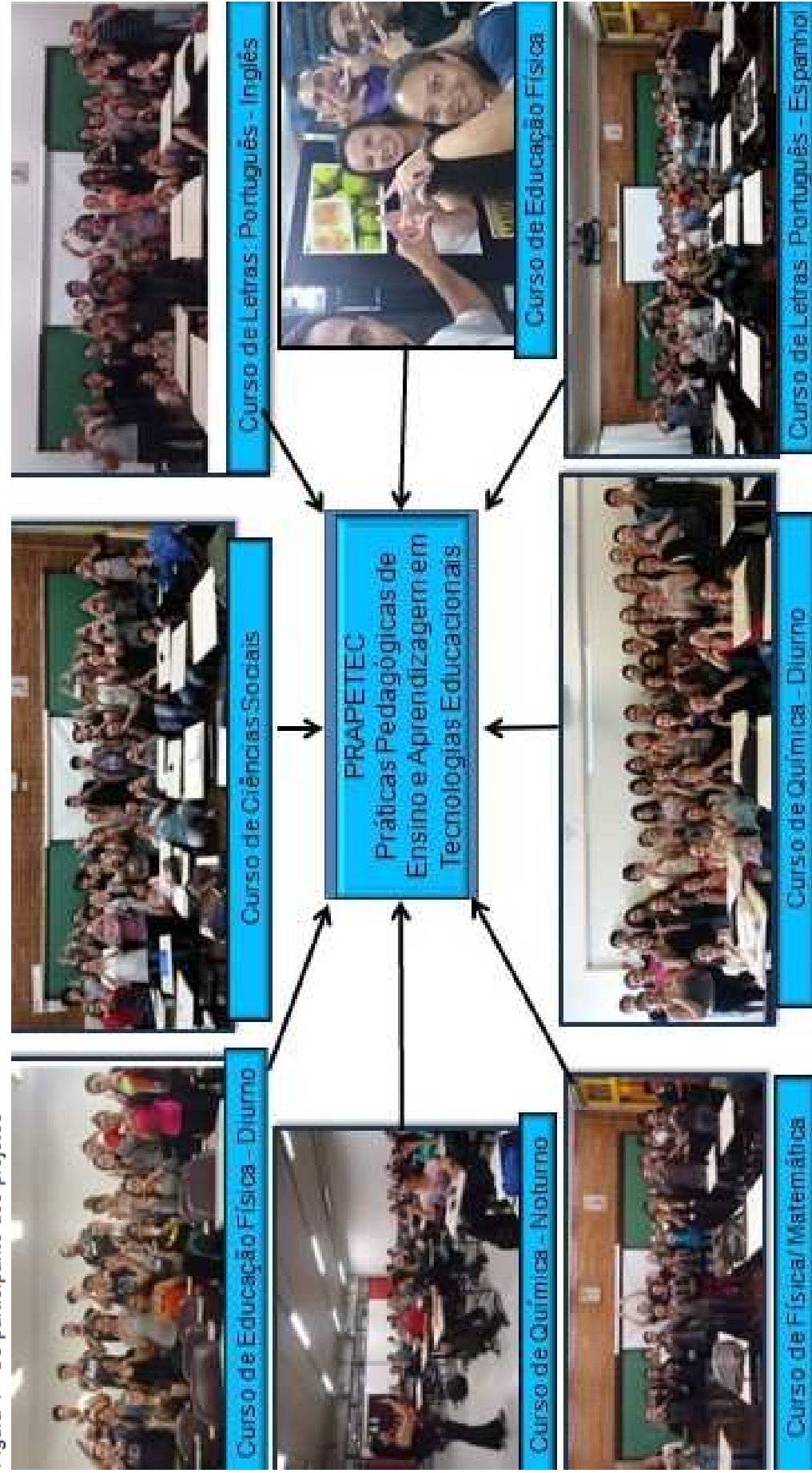
Esta pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de grande porte de Curitiba, PR, que oferta a disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores e como disciplina opcional para os alunos de cursos de formação superior. Dessa maneira, o *lócus* da pesquisa-ação ocorreu nessa IES, que possui treze (13) cursos de licenciaturas, sendo eles: Letras-Português; Letras-Português Inglês; Letras-Português Espanhol; Música; Ciências Biológicas; Educação Física; História, Filosofia; Ciências Sociais; Química; Física; Matemática; Pedagogia.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa trezentos e cinquenta alunos, matriculados no ano de 2015 na IES referida que frequentam os cursos de graduação. É importante salientar que além dos alunos de licenciaturas, outros alunos que têm na grade de curricular a disciplina de Libras solicitaram a participação na disciplina e no Projeto Engage. Os participantes que compuseram esta pesquisa são dos cursos de Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Jornalismo, Gastronomia, Psicologia, Design Gráfico e Farmácia Bioquímica. Destaque que os alunos dos cursos de bacharelados tem a disciplina de Libras como optativa, assim, estes os alunos matriculam-se nas vagas ofertadas pelos cursos de licenciaturas.

Na Figura 4 ilustram-se os participantes.

Figura 4 - Os participante dos projetos



Fonte: A autora com a cedencia e imagem, captada em out, 2015

Para a participação na pesquisa, estabeleceram-se os seguintes critérios para os sujeitos:

- estarem matriculados na disciplina de Libras;
- serem alunos da pesquisadora;
- assinarem o Termo de Livre Consentimento pelos próprios alunos, quando maiores de idade (anexo 1);
- assinar o Termo de Cedência de Imagem (anexo 2);
- possuir frequência de 75% nas aulas.

Selecionados os sujeitos da pesquisa e o local, iniciou-se a coleta de dados propriamente dita, descritas nos procedimentos.

4.4 PROCEDIMENTOS

Após os estudos bibliográficos e conhecimento sobre o Projeto Engage, solicitou-se à IES autorização para a efetivação desta pesquisa. Quando autorizada, encaminhou-se e aprovou-se o Projeto para a Comissão de Ética da IES. Destaca-se que as pesquisas com uso de entrevista que envolvem necessariamente seres humanos requerem o encaminhamento do projeto para análise e parecer de um comitê de ética em pesquisa e estar de acordo com o roteiro preconizado pelo Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 1997).

Para a seleção dos sujeitos, explicou-se a abordagem educacional bilíngue, com base no direito preconizado no Decreto Federal n.º 5.626, de 2005. Também sobre a função do Ensino Superior, que prevê a formação de recursos humanos com finalidade de viabilizar a disseminação da Libras no contexto educacional e social, na aceção de que a educação, com base no direito linguístico e no potencial humano, promove o conhecimento e a autonomia de sujeitos surdos e dos demais participantes da formação que adentram na comunidade surda via apropriação dessa língua.

A primeira tarefa dada aos alunos constituiu de investigação sobre os recursos educacionais abertos disponibilizados que contemplem Libras. Estes verificaram que, embora utilizem os recursos digitais e meios de postagens atuais, os materiais disponibilizados contemplam o tema Libras, geralmente as palavras das

categorias semânticas, o contexto histórico da educação dos surdos e os aspectos linguísticos da Libras.

A tecnologia educacional permite aos surdos o acesso às informações, e ao professor enriquecer suas aulas com as sinalizações em Libras destinadas aos alunos surdos, que possuem a fonte visual como principal meio de captar informações, de maneira que o uso do REA preenche a necessidade de materiais em Libras.

Como docente dos cursos de licenciatura na IES investigada, constata-se a necessidade de implementar o ensino da Libras e para isso realizou-se uma entrevista com os responsáveis pela implementação da disciplina de Libras na IES para compor o histórico da disciplina de Libras na instituição.

Embora não haja obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, ela ainda é muito requisitada e envolve alguns procedimentos já padronizados. Para a entrevista, utilizaram-se os estudos de Szymanski, Almeida e Pradini (2011), que abordam as fases de planejamento e elaboração; portanto, encaminhou-se a partir da consulta prévia da disponibilidade dos entrevistados e definições do local, hora e data, leitura prévia do artigo publicado pelos professores sobre as práticas de formação de pesquisadores em educação para contextualizar as perguntas elaboradas no 1º roteiro de pergunta; elaboração do roteiro de perguntas acerca do tema; seleção dos recursos tecnológicos de apoio para o registro da entrevista.

Para a realização da entrevista, adotaram-se os seguintes encaminhamentos: a explanação aos sujeitos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes; elaboração do roteiro da entrevista; agendamento prévio da entrevista; contratação de um intérprete e tradutor da língua francesa para a portuguesa; entrevistas; transcrição das entrevistas; retextualização das entrevistas; devolutiva dos resultados.

O roteiro consistiu de perguntas iniciais, com o encaminhamento sugerido por Szymanski, Almeida e Pradini (2011, p. 25) para a realização da entrevista, com a adoção de certos cuidados de se considerar o entrevistado como protagonista da entrevista e “[...] procurar maior fidedignidade nas informações”. As perguntas iniciais se referiram ao tempo em que se está ministrando a disciplina e como começou a história como o pesquisado (a) direcionadas aos professores que

participaram da implementação da disciplina da Libras da IES. O roteiro de entrevista consistiu de dez questões, com o objetivo de analisar o processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas.

As perguntas da entrevista referem-se ao processo de implementação, à necessidade de realizar alterações na grade curricular para a inserção da disciplina de Libras no curso. Questionou-se ainda a necessidade de supressão de profissionais e (ou) de disciplinas; se houve ou não orientações sobre as diretrizes em relação à carga horária, à ementa, à contratação de docente e à organização de uma comissão para estruturar de disciplina. Questionou-se também a formação de professores para receber esses alunos e os estudos a respeito de inclusão no Ensino Superior.

4.5 PROJEÇÃO DAS AÇÕES

Após a entrevista, foram elaborados materiais didáticos com *SlideShare*, *Youblisher*, vídeos, entre outros, com o uso de mídias disponíveis, a fim de permitir o uso e o reuso fundamentados em Santana; Rossini; Petrto (2012), que afirma que o recurso didático deve atender às possibilidades de utilização, reutilização e consumo do material produzido, com as alterações e regravações, efetivando o caráter colaborativo do REA.

Em relação às aulas de Libras, as apresentações dos temas estão disponibilizadas para os alunos acessarem os materiais didáticos com sinais em Libras organizados pela pesquisadora. Esse material objetiva a consolidação de aprendizagem por meio de consulta da Libras, porque se tratam de materiais didáticos para instrução. Foram disponibilizados, também, os materiais didáticos confeccionados pelos alunos relativos ao tema apresentado, ancorados em tecnologias da informação e comunicação (TIC) para constituir um Recurso Educacional Aberto (REA).

Elaboraram-se ainda vídeos de sinais em Libras com conteúdos dos verbos, dos pontos turísticos de Curitiba, PR, que estão postados no *You Tube*. Ainda se elaboraram vídeos com os alunos em Libras sobre a organização do cardápio em Libras com a apresentação da música, os quais foram postados no *You Tube*.

Os recursos das tecnologias digitais também foram utilizados para analisar os efeitos dos REA como recursos auxiliares na apropriação da Libras e como possibilidade de apoio à aprendizagem escolar.

Aplicou-se junto aos alunos um questionário sobre os efeitos dos REA na aprendizagem de Libras. As respostas foram tabuladas em forma de tabela e gráfico, cuja análise teve o respaldo dos estudos de Okada (2008).

As imagens são consideradas como fonte de informações no ensino das Libras e não somente como simples ilustrações ou como adornos em relação ao texto escrito (SILVA, 2010).

A diferença na percepção de mundo para os surdos revela a experiência visual que as mais diferentes interações com o mundo se constroem por meio visomanual, uma vez que, por serem surdos, se apropriam diferencialmente do meio da oralidade. Essa diferença de percepção do mundo para os surdos consolida-se por meio de atividades cotidianas, em que estabelecem com outros surdos ou com as pessoas ouvintes a comunicação utilizando os parâmetros em Libras, a saber: configuração de mãos, ponto articulatório, movimentos, orientação e direção e expressões corporais e faciais.

Essas considerações são fundamentais quando, nos espaços escolares, é importante que o professor tenha a formação e conhecimento da educação bilíngue e pense a sala de aula com recursos pedagógicos para alunos surdos. Defende-se que o período de sua formação também deve estar amparado em práticas que compreendam a Libras como uma comunicação visual, especial e sinestésica. Na atuação na escola, os REA terão papel importante na difusão da língua de sinais e dos valores de uma educação bilíngue.

Elaboraram-se materiais didáticos de acessibilidade à comunidade escolar, de acordo com os REA, com a licença aberta, isto é, disponíveis a todos que os desejarem acessar. A mídia de domínio público ou licenciado de maneira aberta permite a utilização ou adaptações dos usuários, em formas diversas de apresentações, como em *SlidesShare*, *podcast*, *youblisher* e *youtube*. Os “commons” representam o termo empregado para os materiais didáticos e educacionais disponibilizados em rede como bens públicos e comuns (ROSSINI, 2010),

A previsão de utilizar o REA como apoio à efetivação da metodologia desenvolvida com base na Pedagogia Visual para o ensino de Libras, ou seja,

ensino prático por imitação almeja que a apresentação do alfabeto digital constitua uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e de representação de uma linguagem, com toda a sequência didática organizada para esse fim.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO

A investigação iniciou com as entrevistas sobre o processo de implementação da disciplina de Libras na IES pesquisada. Foram agendadas entrevistas com os coordenadores de cursos, decanos da época da implementação da Libras e os professores que participaram. Foram marcadas 15 entrevistas, mas duas profissionais que concederam as entrevistas que participaram do início da implementação da disciplina de Libras na IES, e os demais responderam, via *e-mail*, que assumiram as coordenações dos cursos após o processo de regulamentação e implementação.

Os participantes das entrevistas de implementação são identificados como: PE1; PE2.

O roteiro de entrevista (Apêndice A) foi previamente elaborado contendo o propósito da entrevista contextualizado nas determinações do Decreto n.º 5.626/2005 sobre a obrigatoriedade da Libras no Ensino Superior, abordando como foi o processo de implementação, com as informações de quando, de que forma, a postura institucional e dos departamentos, houve supressão de outras disciplinas, havia profissional disponível e comentários gerais.

5.1 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS.

As entrevistas realizadas constituíram os dados sobre o processo de histórico de implementação da disciplina de Libras na grade curricular. Assim, foi possível elaborar um histórico sobre a Libras na IES.

Além das entrevistas, apresenta-se a pesquisa realizada por Filietaz (2006), a qual revela que primeiro simpósio que tematizou Libras ocorreu na IES pesquisada, denominado Simpósio de Linguagem, em 2003, que contou a presença da professora Ronice de Müller Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina. Houve a participação de surdos em que o tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILS) atuaram na palestra como intérpretes.

O efeito desse Simpósio foi refletido na contratação de TILS para dois alunos que estudavam na IES, no curso de Ciência da Computação, que observaram o direito de ter sua presença nas aulas e elaboraram a solicitação durante o Simpósio, que foi levada a uma das entrevistadas, que na época era uma das gestoras da IES.

Em um primeiro momento, a contratação do intérprete na IES foi informal, para atender às necessidades imediatas. Para a contratação dos TILS, foi necessário o estudo das legislações vigentes, da concepção de surdez, da cultura surda que enfatiza a Libras como a primeira língua, e do perfil do intérprete (FILIETAZ, 2006)

A contratação dos TILS amparou os surdos no processo de apropriação do conhecimento, evitando reprovações, explica Filietaz (2006) considerando-se que a linguagem dos surdos tem diferença de estruturação gramatical da língua de sinais para a língua portuguesa, cultural, diferença do surdo oralizado e do surdo não oralizado.

A participante PE1 descreveu a criação do Grupo de Trabalho de Auxílio aos Alunos com Necessidades Especiais (GTAUNE) com a participação de professores que pesquisavam e tinham alunos com necessidades educacionais especiais, como alunos com deficiência física, com cegueira, com surdez e outros. Destaca-se a participante PE 1 que no grupo GTAUNE estudou os fundamentos legais da Educação Especial e quando aprovado, o Decreto 5626/2005 já estava em condições de adequar a matriz curricular de acordo com a exigência da legislação, portanto a efetivação da Libras se iniciou

“muito antes de anunciar o prazo e a obrigatoriedade da implementação de Libras nos cursos de licenciaturas”. Antes da exigência legal, a IES referida já ofertava uma disciplina de 36 horas em todos os currículos das licenciaturas, constituindo-se como disciplina optativa ofertada para o bacharelado. (PE1)

A entrevistada PE1 afirma que a questão de obrigatoriedade é legal e indiscutível. Por isso, a IES em questão foi uma das primeiras instituições que implantou a disciplina de Libras. Refere-se também que esse fato ajudou a superar alguns desconfortos que surgiram na época. Esclarece ainda que

a resolução obrigava que tivesse 2800 horas relógio, e não vindo o parecer com as aulas de 60 min. Então, tinha a hora aula, 400 h estágio e 400 era prática profissional, 200 horas atividades complementares e 1/5 desta 2800 eram de conteúdos pedagógicos: fundamentos em educação; metodologias de aprendizagem e legislações. 560 h de conteúdos pedagógicos, mas nunca dados, e se fosse para levar ferro e fogo daria 1500 goras de conteúdos quase todos da pedagogia e o que os professores diziam. Espere, 2800 h + 1560 h sobras 1240 horas para conteúdos específicos. Como vc vai formar um professor em 1240 h em matemática, biologia., física então eles diziam assim: um curso de pedagogia com ênfase em matemática? Só que veja as 400 h de estágio docentes e 400 de prática profissional, era da parte específica (PE1).

Essa fala revela que a IES preocupou-se com a implantação e o ensino de Libras e é importante destacar que tal preocupação antecede a obrigatoriedade imposta pelas legislações. Outro destaque é o grupo de estudo que discutiu as legislações e o currículo dos cursos no que tangem à inclusão da disciplina de Libras. Apesar de o grupo de estudo não existir mais, é importante frisar suas contribuições no processo de implantação da disciplina.

A segunda entrevistada, identificada como PE2, explicou que não participou da fase inicial, mas participou quando houve o remanejamento entre departamentos, e explica que

No ano de 2013, a disciplina de Libras passou do departamento de Pedagogia para o departamento de Letras, correspondendo ao reconhecimento da Libras como uma Língua [...]. A disciplina tem a duração de 30 horas/relógio, em cada semestre nos cursos de licenciaturas e os alunos dos demais cursos de graduação matriculam como disciplina optativa na Instituição (PE2).

A luta da comunidade surda é que a Libras seja vista como uma língua como as demais línguas orais existentes no mundo, explica Slomsky (2010), pois tem estruturas linguísticas, tem registro gráfico, tem sentido e tem a função de passar as ideias e sentimentos na interação comunicativa.

5.2 SOBRE A PESQUISA PARTICIPATIVA

Apresentam-se alguns procedimentos junto aos resultados, para que não seja necessário remeter-se ao item anterior.

Em relação à apropriação da Libras, o aluno deve demonstrar que houve aprendizado por meio de: reconhecimento das imagens de sinais apresentadas; sinalizações da solicitação escrita dos sinais solicitada pela professora; registros dos sinais apresentados pela professora; interpretar em Libras as frases faladas em língua portuguesa.

5.2.1 O Projeto Engage - Agrobiodiversidade- - alimentos Transgênicos

5.2.1.1 O plano de ensino de Libras na IES pesquisada

Nas aulas de Libras observadas na IES pesquisada têm como o encaminhamento pedagógico práticas recomendadas pela pedagogia visual sugerida por Ströbel (2008), que associa as práticas pedagógicas das aulas de Libras em aspectos relevantes que devem ser considerados no processo de aquisição de Libras.

No plano de ensino apresentado pela IES, a disciplina de Libras, contempla os saberes referentes aos aspectos das pessoas com surdez, incluindo-se os aspectos conceituais que diferenciam os surdos dos deficientes auditivos, enquadrados nos conceitos de visões clínico-terapêuticas e visão sócio-pedagógica; a história da educação das pessoas surdas, com abordagem no histórico da Língua de Sinais; as formas adequadas de comunicar com as pessoas surdas; as políticas educacionais e Libras. Como vocabulário básico, consta no plano de ensino as categorias semânticas sobre o alfabeto; números; expressões usuais (cumprimento); noção temporal; calendário (meses, dias da semana, ano, estações do ano; semestre); família; vestuários. Os sinais usuais em Libras estão previstos no ensino de: alimentos; animais; locais públicos; pontos turísticos; meios de transportes; meios de comunicações; países; estados. Os sinais em Libras de áreas de formação profissional tem ênfase na categoria profissões; ambiente escolar/domésticos. Ainda em relação aos aspectos linguísticos, está previsto o ensino dos principais parâmetros da Libras, que são: Configuração de Mãos, Movimento, Ponto de Articulação, Expressões faciais e corporais; os tipos de sinais: iconicidade e arbitrariedade, sinais compostos. As categorias semânticas expostas não são ensinadas de forma fragmentadas, os vocabulários são apresentados em um contexto de interação comunicativas, com os empréstimos dos dez elementos gramaticais da Língua Portuguesa que dão a coesão e coerência comunicativa, e os aspectos gramaticais previstos são: Pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos e de tratamento); Gênero dos substantivos; adjetivos; verbos e tempos verbais; numerais; quando utiliza-se as preposições; advérbios (associados aos parâmetros em LIBRAS); conjunções; interjeições/ expressões faciais e

corporais; artigos; o processo interlingual – como fazer o registro escrito da Libras (*SignWriting*¹¹).

O plano de ensino da disciplina de Libras destaca o vocabulário de acordo com o curso de formação. Estão previstos os vocabulários referentes aos conceitos e contextos diversos: períodos históricos (antiga, medieval, moderna e contemporânea); abordagens metodológicas (oral, bilinguismo, comunicação total/bimodal); termos utilizados em tempos de inclusão (diversidade, inclusão, especial, surdos, deficientes auditivos, leis); sinais do cenário político (presidente, prefeito, governador, entre outros); sistema de governo (presidencialismo, monarquia, parlamentarismo, democracia, ditadura, autoritarismo, absolutista); forma de governo (república, monarquia, anarquia); processos políticos (eleições; revolução, plebiscito, lobby; impeachment, golpe); alimentos saudáveis. pesquisou-se a adoção da pedagogia visual, consta que as práticas pedagógicas estão ancoradas na captação visual, motora e espacial, ou seja, obedecendo aos parâmetros da LIBRAS – configurações de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal, para que constitua a LIBRAS, na caracterização de representar uma língua imagética na interação comunicativa dos surdos.

O amparo das TIC está contemplado nos procedimentos pedagógicos. No ensino de Libras, nas elaborações e produções registradas disponibiliza os conteúdos de forma aberta na rede, ou seja, no formato de REA de todos as produções dos alunos com suporte em uma determinada mídia, em conformidade com a definição de REA elaborado pela Unesco em 2012.

O processo de avaliação processual do plano de ensino de Libras considera a participação durante as aulas das sinalizações; O desempenho nas atividades solicitadas (em grupos ou individuais), como no fórum de discussões. Em relação a **avaliação formal prevê o** reconhecimento visual de sinais isolados e palavras, por meio de imagens que serão apresentadas em slides e pela professora, em seguida, os alunos registram os significados dos sinais de forma escrita. Como parte prática de utilização da Libras solicita-se a apresentação de textos produzidos, individual e (ou) em grupo.

¹¹ É um sistema de escrita para registrar a línguas de sinais, com base nos registros de dança de Valerie Sutton (1974), que foi aperfeiçoada por Judy Shepard-Kegl, em 1977 da Sociedade de Lingüística de New England nos Estados Unidos, no MIT (QUADROS, s/d , disponível em:<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>

5.2.1.2 O ensino de Libras como segunda língua para os ouvintes e as produções de REA sobre os Transgênicos e Agrobiodiversidade

As aulas processadas em Libras, com a participação de 350 alunos, deram ênfase às produções textuais elaboradas pelos alunos e apresentadas em Libras, mediante ao uso de gêneros textuais diversificados, tais como diálogo entre o vendedor e o comprador na papelaria, na feira e na sapataria; produções de textos informativos sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis; interpretações de textos poéticos, como a interpretações de músicas.

5.2.1.3 Os resultados do Projeto Engage

Com a proposta da pesquisa “Responsabilidade e inovação na pesquisa”, vinculada ao Projeto Engage, a professora e pesquisadora de Libras incluiu o ensino de Libras nas discussões acerca de assunto relevante ao futuro da humanidade, que seria a agrobiodiversidade e alimentos transgênicos.

Como proposta de trabalho complementar às aulas de Libras, foi elaborado um Plano de Ensino (Apêndice B) para o Projeto Engage com o tema proposto, que desenvolveu-se em três semanas, equivalente à seis aulas de Libras, que envolveram estudos, pesquisas e produções.

5.2.1.3.1 A Libras e as produções sobre o Projeto Engage em sala de aula

A proposta do Projeto Engage foi apresentada em slides (Apêndice C) os objetivos dos projetos, os órgãos responsáveis e a problemática mundial colocada como uma pauta para abrir discussões e conscientização sobre o tema que compromete o futuro da humanidade.

O principal objetivo das aulas de Libras enfocou as práticas pedagógicas para

Sinalizar em LIBRAS os vocabulários relacionados à AGROBIODIVERSIDADE e os produtos TRANSGÊNICOS, contextualizados, direcionados e reutilizados em contextos dialógicos pelos futuros docentes e profissionais, considerados como futuros elementos de acessibilidades às informações de pessoas surdas na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ao mesmo tempo, com a formação de opinião críticas e participando das inovações tecnológicas científicas conectados com outros estudantes dos países envolvidos (PLANO DE ENSINO – ELABORADO PELA PROFESSORA AUTORA DE LIBRAS, OUT, 2015).

O objetivo exposto associa-se ao objetivo do Projeto Engage de promover a inclusão de cidadãos na era digital, visando levá-los a compreender e avaliar os riscos e benefícios de desenvolvimentos científicos relacionados com contextos locais e globais, colocando questões em pautas, como a proteção ambiental, no caso a Agrobiodiversidade e os alimentos transgênicos.

De acordo com Okada (2015), a RRI solicita abordagens inovadoras para poder equipar estudantes e educadores para a coaprendizagem via co-investigação relacionada com dilemas científicos de destaque na sociedade. Incluem as ações questionadas como estratégia de trabalho, como de elaborar perguntas; interrogar fontes; examinar consequências; analisar padrões; tirar conclusões; reivindicar críticas; justificar opiniões; usar ética; comunicar ideias.

Com a apresentação da problemática de participar de uma discussão internacional sobre as questões do futuro da humanidade, os 350 participantes iniciaram com a busca de fontes de informações sobre os transgênicos e agrobiodiversidade na metodologia conhecida como sala de aula invertida, na qual os alunos estudam antecipadamente os conteúdos pesquisados para as elaborações de análises, opiniões, argumentações, releituras, entre outras atividades que suscitam a reflexão.

Em sala de aula, os alunos formaram em pequenos grupos, no máximo de seis componentes, elaboraram um texto informativo com os seguintes dados: conceito de transgênicos; formas de identificações dos alimentos transgênicos; as reflexões levantadas pelo grupo.

Cada grupo expôs reflexões elaboradas. Após as discussões, a sugestão foi de produzir um texto coletivo, no formato de *wiki*, em que cada grupo acrescentaria as ideias centrais sobre os alimentos transgênicos.

Figura 7 – Aula de Libras – Sinal de genética



Fonte: Acervo da pesquisadora – captada em out, 2015

Cada grupo produziu um texto coletivo em Língua Portuguesa, que solicitou a pesquisa de sinais em Libras dos seguintes vocabulários: TRANSGÊNICOS E AGROBIODIVERSIDADE, além dos alimentos: MORANGO; KIWI; LARANJA; UVA; PÊSSEGO; ROMÃ; PINHA/FRUTA DO CONDE; LIMÃO; MAÇÃ; MILHO; MANDIOCA; MELÃO; TOMATE; MAMÃO; PIMENTÃO; CENOURA; CHUCHU; GOIABA; FUBÁ; FARINHA DE MANDIOCA; FERMENTO; PÃO DE MILHO; AMIDO DE MILHO; OLEO DE SOJA; CANJICA; MISTURA BOLO; ALIMENTO CACHORRO; ALIMENTO GATO.

Na pesquisa, os alunos constataram que a palavra TRANSGÊNICOS não tem sinal. Quando não há sinal, Felipe (2005) orienta que se deve utilizar o alfabeto manual/digital para dar acesso à informação ao surdo. Nesse caso, a soletração da palavra é feita desse modo: T-R-A-N-S-G-Ê-N-I-C-O-S.

A soletração, segundo a autora, utiliza o alfabeto digital, principalmente para denominar nomes de ruas, avenidas, locais públicos, nomes de ouvintes que não pertencem à comunidade surda, entre outras situações.

Figura 8 – Soletração da palavra T-R-A-N-S-G-Ê-N-I-C-O-S.



Fonte: Acervo da pesquisadora com autorização de imagem captado em Out 2015.

No processo de pesquisa os alunos visualizaram sinais em Libras relativos ao tema “TRANSGÊNICOS” e concluíram que a sinalização disponibilizada nos vídeos na internet, não simboliza o significado real dos TRANSGÊNICOS, pois, na estrutura linguística da Libras conceitua utilizando sinais compostos, segundo Felipe (2005), sinaliza-se utilizando os sinais para descrever uma palavras: “FEIJÃO>MUDAR”.

Os participantes observaram que não é somente feijão que é modificado, geneticamente, pois, perceberam que nas leituras sobre o tema referia-se como “plantas geneticamente modificados no laboratório” e pesquisaram um sinal condizente com as definições pesquisadas.

Também, observaram que as vídeo-aulas em Libras apresentam sinais isolados sem contexto de discussões e argumentações e a proposta de elaborar um texto coletivo sobre o tema e retratasse a opinião do grupo foram acatadas entre os alunos.

Após discussões o conhecimento da existência do selo de transgênicos, os alunos escolheram um sinal específico para transgênicos, sugerido pelo grupo do curso de licenciatura em Química e os demais grupos concordaram.

Após discussões e da identificação do selo de transgênicos, os alunos escolheram um sinal específico para transgênicos, sugerido pelo grupo de Química e os demais grupos concordaram.

Figura 9 – Sinal do selo de alimentos transgênicos



Fonte: Acervo da autora com a cedência de imagem captada em out 2015.

A partir do selo criou-se o sinal de Transgênicos

Figura 10 – Sinal de alimentos transgênicos

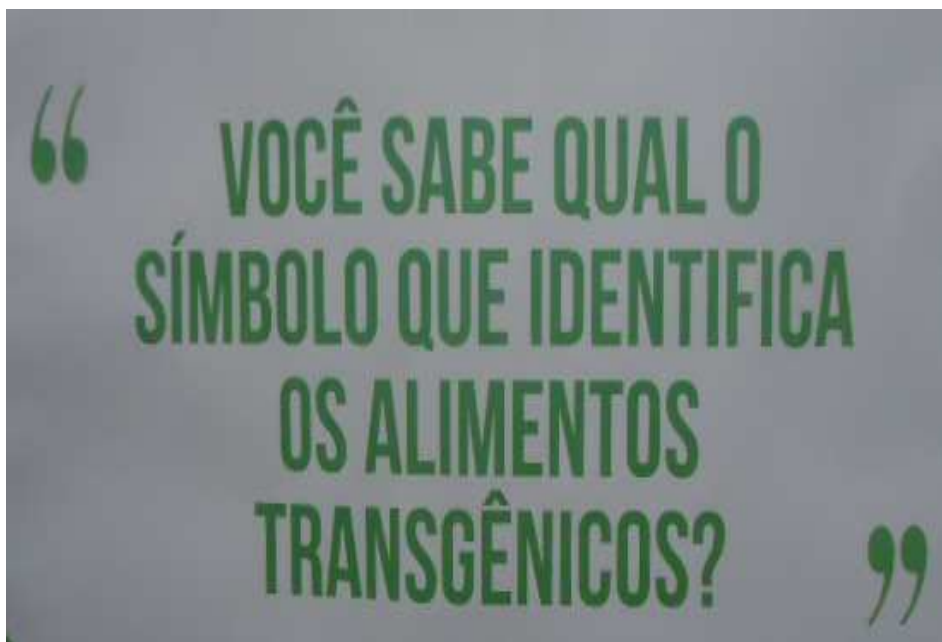


Fonte: Acervo da pesquisadora com cedência de imagens captadas em 2015

Na metodologia de trabalho, as sinalizações em Libras desenvolveram-se em etapas condizentes com a pedagogia visual. Para sinalizar em Libras, o texto produzido em Língua Portuguesa passa pelo processo intertextual, que segue as premissas sugeridas pelo registro escrito em Libras.

Exemplos:

Figura 11 – Questões sobre os alimentos transgênicos



Fonte: Acervo da autora captado em out., 2015.

As perguntas foram anotadas em Língua Portuguesa e os alunos fizeram a transposição intertextual e interlingual, isto é para a Libras, seguindo as convenções do registro de Libras de Felipe (2005).

Quadro 9 – Exemplo de transposição interlingual

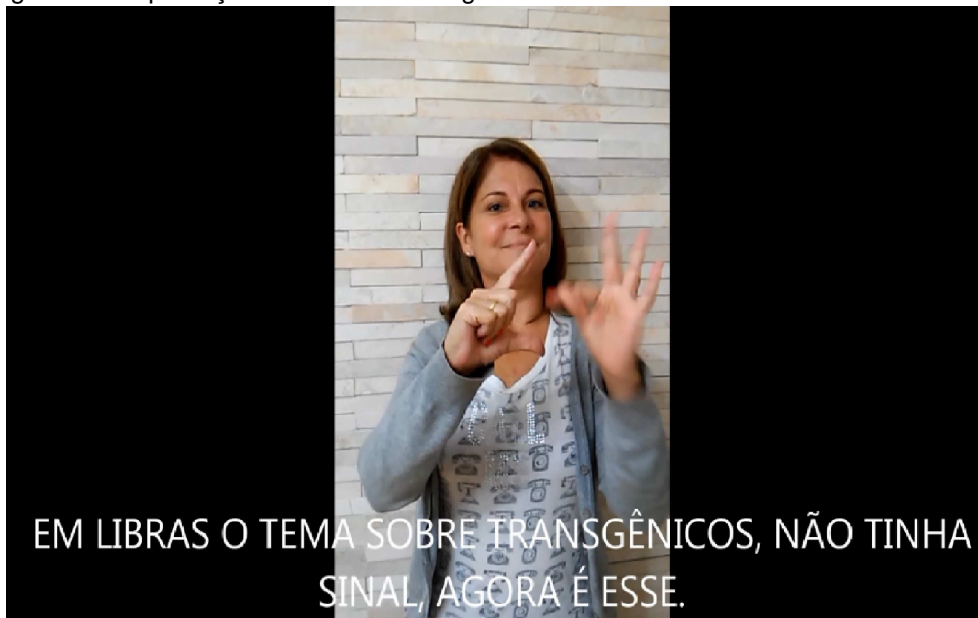
<p>Registro em língua portuguesa, segundo Felipe (2005). “-Você sabe qual é o símbolo que identifica os alimentos Transgênicos?”.</p> <p>Registro escrito para sinalizar em Libras, segundo a transcrição intertextual da Língua Portuguesa para Libras: - SINAL CONHECER ALIMENTO TRANSGÊNICOS? -ALIMENTOS TRANSGÊNICOS TER ESTE SELO</p>

Fonte: A autora com base em Felipe (2005)

Embora o sinal tenha sido uma escolha coletiva, com a participação dos alunos participantes, foi necessária a aprovação do representante da comunidade

surda. O sinal foi aprovado pela comunidade surda, representada por Adriana Gusso, professora especializada em Libras, que aprovou o sinal criado pelos alunos.

Figura 12 – Aprovação do sinal de transgênico em Libras



Fonte: Acervo da pesquisadora com cedência de imagens captadas em out 2015.

Para a aprovação, a representante da comunidade surda, Adriana de Mello Guzzo, assistiu ao vídeo na página do Facebook – agrobiodiversidade – que também deixou postado um comentário favorável ao sinal convencionado pelos alunos. Enviou um vídeo com opinião que foi apresentado aos participantes do projeto.

5.2.1.3.2 A transcrição do texto coletivo da Língua Portuguesa para Libras

O texto foi elaborado na Língua Portuguesa nas oito salas de aula com a produção de texto dos participantes, a partir do gênero “continue o texto”. O texto foi transcrito com a estruturação coletiva, com a professora pesquisadora sendo escriba. Após a leitura do texto coletivo, foi realizado o processo interlingual, isto é, da Língua Portuguesa para a estrutura em Libras, acompanhada a forma de registro escrito sugerido por Felipe (2005).

Cada sala produziu um texto e as formas de apresentações que se diferenciaram, com a apresentação em grupo de cinco a seis alunos de uma frases, apresentação coletiva e apresentação por partes de um texto só.

O grupo de alunos do curso de licenciatura de Química, Matemática, Música e Ciências Biológicas, junto aos alunos de outros cursos que escolheram a disciplina de Libras como a optativa, apresentaram o texto coletivamente. Já os alunos do curso diurno de Química se dividiram em pequenos grupos e cada um apresentou sua frase. No curso de Ciências Sociais, os alunos elaboraram um texto coletivo e decidiram que um pequeno grupo, de duas a quatro pessoas, apresentaria um parágrafo do texto, que fora apresentado na exposição da agrobiodiversidade.

Os alunos do curso de Letras Português Espanhol pesquisaram os sinais de frutas e sinalizaram em sala de aula.

Figura 13 – Sinal em Libras de goiaba



Fonte: Acervo da pesquisadora com cedência de imagens captadas em out 2015.

O texto produzido pelos alunos do curso de Ciências Sociais, mais se assemelhou com a produção dos demais grupos, com unidade de sentido e vocabulário similar.

Também, fizeram a transposição interlingual, com as convenções sugeridas por Felipe (2005). As filmagens foram feitas na exposição e em sala de aulas, após a apreensão de sinais.

Quadro 10 – Texto com a transcrição interlingual

Língua Portuguesa	LIBRAS
O que são transgênicos?	QUE TRANSGÊNICOS?
São plantas geneticamente modificados	PLANTA GENETICA MUDAR
Pegam-se as sementes e modificam nos laboratórios, com a utilização da engenharia genética as plantas melhoram ao nascerem.	SEMENTES MUDAR CASA>MICROSCÓPIO. DEPOIS NASCER MELHOR PLANTA.
Os grãos de milho vermelhos são misturadas com grãos amarelos	MILHO VERMELHO MISTURAR MILHO AMARELO
Tem uvas sem sementes	FAZER UVAS NADA SEMENTES
As empresas utilizam agrotóxicos em demasia e são as multinacionais	EMPRESA AGRÍCOLA USAR MUITO VENENO. EMPRESA MULTINACIONAL.
As empresas de transgênicos recebem muitas críticas	EMPRESA TRANSGÊNICOS TER CRÍTICA RUIM
Porque as empresas não anunciam se é bom ou ruim.	PORQUE, EMPRESAS NÃO FALAR SE BOM OU RUIM.
Podem causar doenças o que torna perigoso para a saúde.	PODE CAUSAR DOENÇAS PERIGO SAUDE.
Seria ótimo se os transgênicos acabassem com a fome.	TRANSGÊNICO AJUDAR FIM FOME. ÓTIMO
Ótimo também, se os transgênicos acabassem com as doenças	TRANSGÊNICO ACABAR DOENÇAS.ÓTIMO.
Para que isto aconteça, requer pesquisa e planejamento	PRECISAR PESQUISAR PLANEJAR
Não se trata de deixar de usar a tecnologia e na pesquisa transgênica	NÃO MATAR TECNOLOGIA PESQUISAR TRANSGENICO.
Os governantes precisa pensar na saúde da população	GOVERNO PRECISA PENSAR SAÚDE POVO
Incentivar a agricultura familiar.	INCENTIVAR AGRICULTURA FAMILIA
Não pensar somente em lucro.	NÃO PENSAR SÓ DINHEIRO.
São temas para as futuras pesquisas.	CONTEÚDOS PESQUISAR FUTURA.

Fonte: Texto coletivo produzido pelos alunos do curso de Ciências Sociais

Os alunos apropriaram-se dos sinais em Libras relativos ao tema transgênicos e participaram da exposição de agrobiodiversidade

5.2.1.3.3 Participação da exposição de Agrobiodiversidade

Na exposição sobre a agrobiodiversidade, os grupos que participaram da exposição sinalizaram as perguntas sobre os transgênicos (Figura 14).

Quatro alunos gravaram as perguntas em Libras e os demais alunos gravaram e fotografaram o sinal de Transgênicos em grupo (Figura 15).

Figura 14 – Participação da Exposição sobre agrobiodiversidade



Fonte: Acervo da pesquisadora com cedência de imagens captadas em out 2015.

Figura 15 – Participantes sinalizando os alimentos transgênicos em Libras



Fonte: Acervo da pesquisadora com cedência de imagens captadas em out 2015.

Elaborou-se um vídeo intitulado “Transgênicos em Libras”, disponibilizado na página do *Facebook* “agrobiodiversidade” disponibilizado no formato de REA. Disponível em :

<https://www.youtube.com/watch?v=qpADrBVOYo4&feature=share>
com cento e cinquenta acesso em julho de 2016.

Elaborou-se um vídeo intitulado “Transgênicos em Libras”, disponibilizado na página do *Facebook* “agrobiodiversidade” disponibilizado no formato de REA. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=qpADrBVOYo4&feature=share> com cento e cinquenta acesso em julho de 2016.

Como resultados de participação dos alunos no Projeto Engage, estes desenvolveram pesquisas sobre o tema alimentos Transgênicos; elaboraram textos coletivos; utilizaram alfabeto digital; realizaram o processo intertextual e interlingual; registraram as opiniões e sinalizações em vídeos e fotografias. Assim, constata-se que atingiram os objetivos de utilizar a Libras em um contexto real e problemático, com argumentações críticas e não somente aprender a segunda língua por meio de repetição.

A aquisição da segunda língua, sobre o prisma de diferentes teorias descritas por Paiva (2014), que apontam para o modelo behaviorista-estrutural, o modelo da gramática universal, modelo de interação, teoria sociocultural e a aquisição da segunda língua na perspectiva da complexidade, confirma que é um processo complexo. Em relação à aprendizagem de Libras, segundo Lodi (2009), o processo é mais complexo, pois a estrutura a Língua Portuguesa exige habilidades auditivas e orais, enquanto que o aprendizado de Libras requer habilidades espacial, visual e motora, além das expressões faciais e corporais.

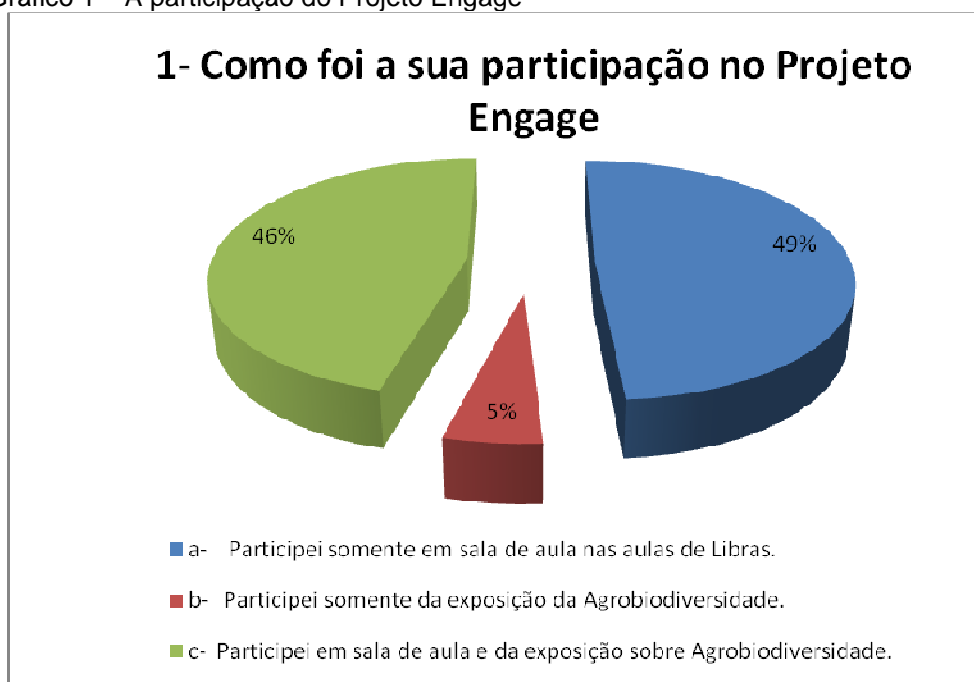
Os alunos participaram de debate reflexivo sobre a participação do Projeto envolvendo sinais inéditos com tema de interesse mundial.

5.2.2 Análises das participações e elaborações dos REA

A proposta de elaborar os materiais didáticos no formato do REA surgiu de uma revisão sistemática de literatura e de um estudo sobre a educação aberta e o REA como forma de promover o aprendizado em Libras para os professores em formação e democratizar o conhecimento construído para que os surdos possam ter acesso aos conteúdos.

Por meio dos estudos sobre REA, pode-se propor uma metodologia de ensino e aprendizagem que possa ser utilizada durante as aulas, em atividades em grupo com uso da tecnologia, identificadas nas características de aprendizagem colaborativa e aplicadas em atividades na disciplina de Libras para alunos ouvintes.

Gráfico 1 – A participação do Projeto Engage



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates

O Gráfico 1 demonstra a participação de quase todos os alunos nas aulas de Libras e na exposição. Isso revela o interesse não só pela língua de sinais, como também sobre o assunto, que acredita-se ser do interesse dos participantes do Projeto.

Esse dado vai ao encontro da proposta do RRI, que solicita que o assunto deve ser motivador. A motivação foi possível de ser verificada durante todo o processo, em que os participantes questionaram, elaboraram, pesquisaram o tema e produziram sinais inéditos em Libras referentes ao tema agrobiodiversidade e alimentos transgênicos. A construção coletiva possivelmente reflete a prática social dos alunos, que se apropriaram do conhecimento em parceria com os colegas.

O conhecimento colaborativo possivelmente servirá de suporte para outras elaborações e que a coconstrução terá efeito na vida prática dos participantes, tendo em vista que a mídia tem sido cada vez mais frequente em seu cotidiano.

Gráfico 2 – Conhecimento sobre os alimentos transgênicos



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates

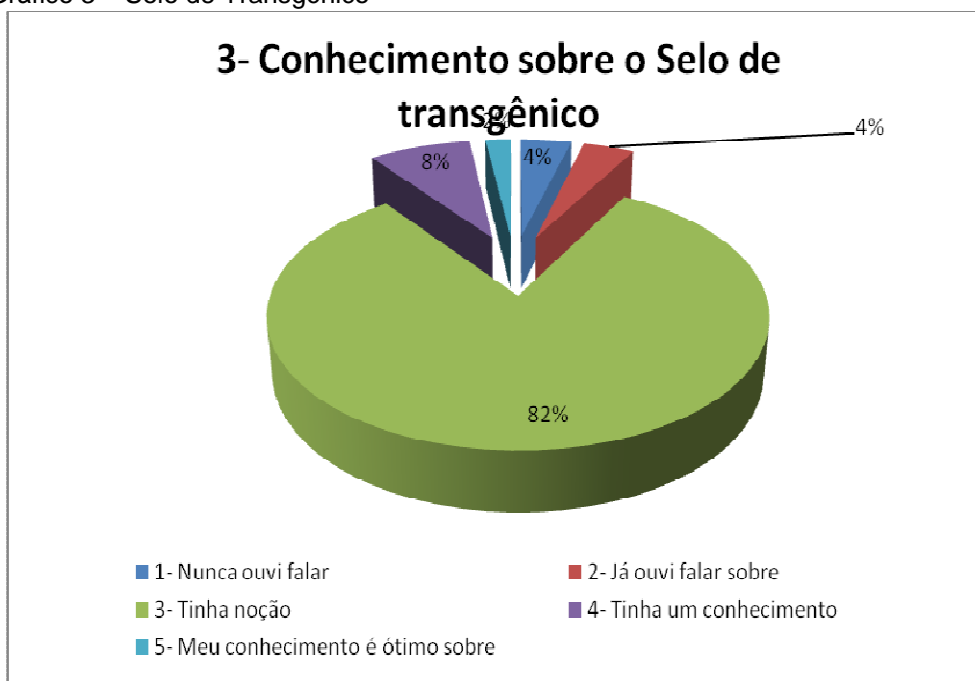
Apesar de a mídia e as redes sociais abordarem constantemente assuntos referentes aos transgênicos, pode-se afirmar que as pessoas não conhecem o tema de acordo com o esperado pela ciência, pois somente 1% afirmaram ter um ótimo conhecimento sobre o assunto. Isso revela que as informações em redes sociais e outros meios de comunicações muitas vezes não são repassadas de forma que desperte interesse em seus usuários. Esse fato foi observado por Moran (1999), o qual assinala que as informações não estão em níveis de conhecimentos e devem ser repensadas e pesquisadas.

Salienta-se que 82% dos participantes desta pesquisa revelaram que tinham um conhecimento sobre transgênicos, todavia isso não significa necessariamente avaliar e mudar as práticas sociais (RRI). Por se tratar de uma população de Ensino Superior, acredita-se que os 9% que declararam nunca ter ouvido falar sobre o tema é um número muito elevado, assim como os 8% de ter ouvido falar sobre o tema abordado. Isso denota que a mídia oculta informações, uma vez que os transgênicos são pesquisas elaboradas e colocadas a efeito por grande empresas hegemônicas.

Essa constatação foi apresentada pelos alunos em forma de texto, na qual, reafirma a importância de estudar sinais dentro de um contexto real, e isso, conforme Moran (1999, s/p), “nos fará avançar mais rapidamente na compreensão

integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador”, elementos que podem processar mudanças de paradigmas onde se fizer necessário.

Gráfico 3 – Selo de Transgênico



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates

A pesquisa sobre os transgênicos revelou-se necessária, pois 82% das pessoas pesquisadas somente relataram ter noção de selos transgênicos que identificam os alimentos, e 4% nunca ouviram falar sobre tal selo. Acredita-se que esse assunto, possivelmente, tenha sido tratado, em outras oportunidades, de forma superficial.

Após a participação dos alunos na exposição de Agrobiodiversidade, foram pontuadas algumas conclusões como: eles comem alimentos transgênicos sem saber; existe uma campanha de empresas alimentícias que recusam a colocar o selo de transgênicos; não conheciam o selo de Transgênicos; acham que é impossível deixar de comer transgênicos.

As tecnologias de informações possuem papel fundamental na disseminação e comunicação, porém muitas vezes estão a serviço daqueles que detêm o poder e dessa forma somente apresentam conteúdos para a manutenção da sociedade e não para sua transformação.

Dessa maneira, os conteúdos abordados no Projeto Engage tiveram efeitos nos participantes que demonstraram a formação crítica, e como futuros professores e profissionais para a sua atuação na sociedade preocupada com o futuro da humanidade, constestaram as informações filtradas nos meios de comunicações nos textos elaborados em Libras. Assim, confirmam a afirmação de Lacerda (2014) de que a Libras é uma língua que permite expressar opiniões e argumentações críticas.

Gráfico 4 – Sinais de Libras dos vocabulários



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates

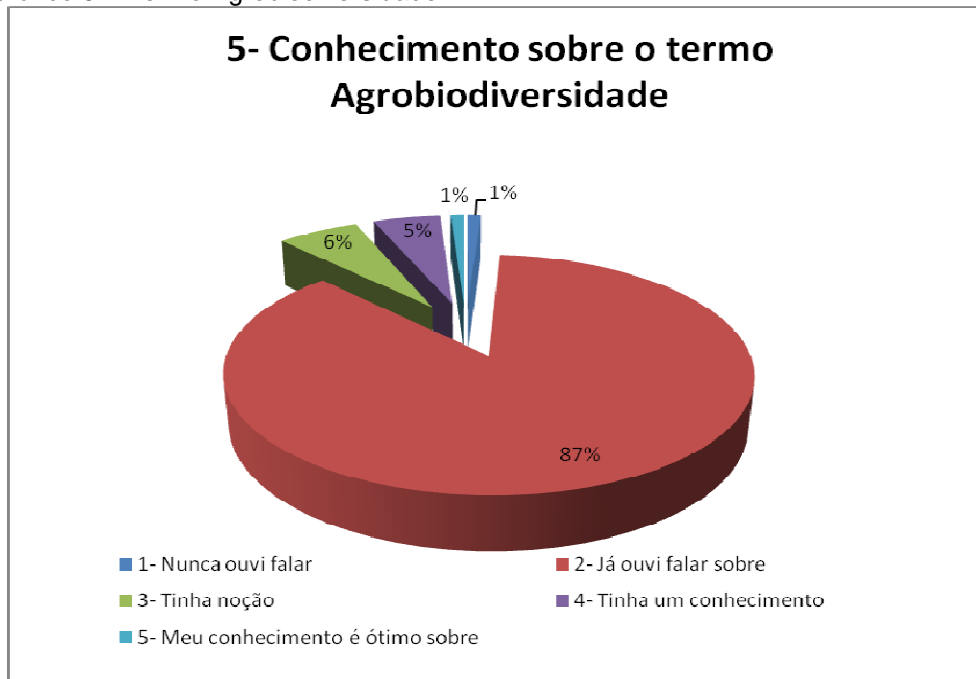
Assinala-se que 90% dos pesquisados não tinham conhecimento sobre Libras e 2% nunca tinham ouvido falar. Esses dados mostram a necessidade de elaborar conceitos em Libras sobre as palavras, isto é, o conteúdo não pode ficar somente em nível categorial e sim conceitual.

Os sinais que encontram na Internet são sinais fragmentados e sem um contexto crítico, assim: definiram um sinal em LIBRAS para a palavra Transgênicos e empregaram-no no texto de opinião coletivo

Esse dado revela a importância e a urgência de se trabalhar o conceito transgênico em Libras para ampliar o vocabulário e construir conhecimentos úteis para a ciência e obter instrumentos para a participação na vida social e transformá-la, uma vez que os 'transgênicos', em processo de pesquisa, têm preocupado os estudiosos sobre o uso prolongado e suas consequências. O tema demonstra que é

um assunto que diz respeito à diferente contexto de aprendizagem e áreas de conhecimento, que não se limita somente ao aprendizado em Libras.

Gráfico 5 – Termo Agrobiodiversidade



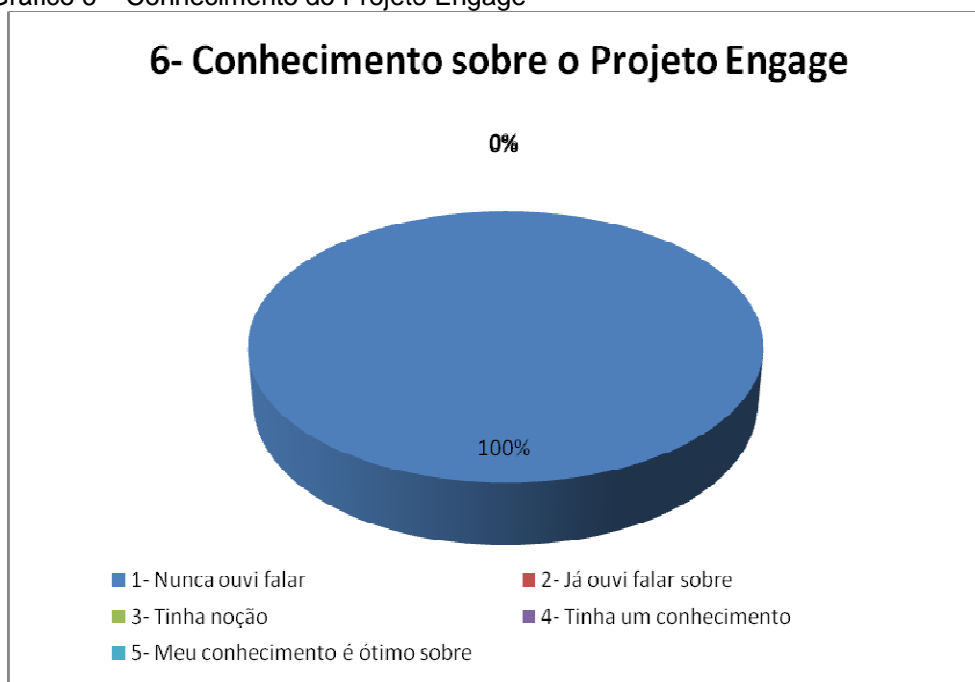
Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates

O termo agrobiodiversidade era conhecido somente por 1% da população pesquisada, os demais revelaram noção ou desconhecimento. É importante salientar que ouvir falar não é conhecimento.

A questão da participação social são ideias que compactuam com muitos dos objetivos educacionais, todavia, as diferenças culturais e socioeconômicas acentuam a exclusão social e a falta de educação com encaminhamento para o pensamento crítico permite que o conceito de pessoas surdas como incapazes de pensar, conforme aponta Baptista (2008), se perpetuem até os dias de hoje.

Portanto, esse assunto pode ser utilizado no Projeto, pois é de impacto social e acadêmico e traz à tona questões éticas, porque ao modificar o meio ambiente, o homem pode provocar consequências na qualidade de vida das pessoas.

Gráfico 6 – Conhecimento do Projeto Engage



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates

Esse dado revela que, os estudantes devem ser considerados como protagonistas na organização da educação, pois os sujeitos que nunca ouvir falar sobre o assunto passaram a ter conhecimento a respeito do tema de estudo e sobre a proposta do Projeto Engage.

5.3 SOBRE AS INTERVENÇÕES

As intervenções constituíram a terceira fase da pesquisa, em que se efetivou a formação pedagógica propriamente dita. Essa fase foi realizada durante um semestre letivo, em um total de 30 aulas, em encontros semanais de 1h 30 min, de maneira presencial.

Utilizou-se a coconstrução do conhecimento conforme preconiza Okada (2015). Nesse processo, os alunos constroem o conhecimento de forma coletiva por meio de interação com seus pares e professores, efetivando a aprendizagem colaborativa.

Utilizaram-se os recursos digitais porque estes potencializam o processo de aquisição de uma língua, no caso de Libras, e permitem a interação, o

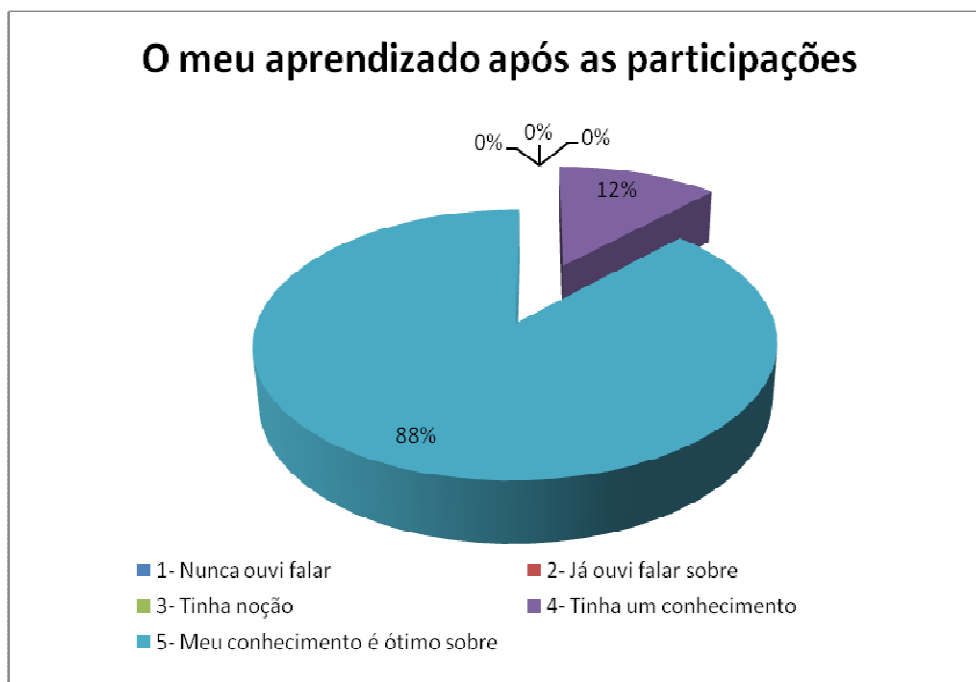
compartilhamento de informações, pesquisas, discussões, enfim, são uma ferramenta dos alunos no ensino presencial para a construção de conhecimentos.

A elaboração de material didático ocorreu com o uso de mídias para permitir as operações de uso e reuso em concordância com Santana (2012), que alega que o recurso didático deve atender às possibilidades de utilização, reutilização e consumo do material produzido, com as alterações e regravações efetivando o caráter colaborativo do REA.

Cada encontro presencial teve um eixo temático para discussão, sugerido pelos próprios participantes, sendo eles: novos paradigmas na docência universitária; aluno universitário; relação professor e aluno; ser professor universitário; saberes docentes; ética profissional docente e a Pedagogia de Paulo Freire; ser professor reflexivo e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A dinamização dos encontros contou com atividades diversificadas, baseadas no paradigma da complexidade sugerida Behrens (2011), tais como estudo de textos, dinâmicas de grupo, relatos e troca de experiências, palestras, análise de filmes, privilegiando a dimensão pessoal de cada professor e a dimensão coletiva da ação docente, tendo sempre como eixos norteadores a reflexão e a prática pedagógica dos participantes. No intuito de oportunizar aos participantes observarem seu cotidiano em sala de aula e refletirem sobre sua prática docente, ao mesmo tempo em que o processo formativo ocorria, os professores eram desafiados a relatar no encontro seguinte alguma experiência realizada em sala de aula relativa ao tema discutido no encontro anterior, em um verdadeiro processo de reflexão, ação e reflexão.

A avaliação seguiu as premissas do processo formativo que foi constante tanto pela pesquisadora como pelos professores participantes, incluindo as reflexões realizadas pelo grupo. Ao final do programa formativo, os participantes analisaram o seu conhecimento antes e depois do conhecimento, como sinaliza o Gráfico 7.



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates dos participantes

Questionados sobre o aprendizado durante o processo de realização de efetivação do Projeto Engage, 88% revelaram que o conhecimento foi ótimo sobre o tema e os demais afirmaram que o conhecimento foi bom. Dessa forma, pode-se asseverar que o Projeto teve seu objetivo e alcançado, por meio da apreensão dos conteúdos científicos, transpondo o senso comum sobre os transgênicos, assunto de relevância social e sobre a aprendizagem em Libras.

Ao se considerar a necessidade de impulsionar as práticas colaborativas na escola, evidencia-se o viés metodológico que se caracteriza como sendo pesquisa-pedagógica. Reitera-se que, nesta pesquisa, as práticas colaborativas ocorreram nas salas de aulas da IES.

A pesquisa participativa educacional é principalmente uma forma para implementação da aprendizagem e do desenvolvimento de pesquisadores e sujeitos de pesquisas, de modo que estes possam utilizar seus estudos em sua prática pedagógica e social.

Nesse contexto, acredita-se que foi desenvolvida a pesquisa participativa, pois junto com a comunidade da IES buscou-se a participação para a resolução de problemas e construção de novos conhecimentos por meio de um processo colaborativo, que resultou na ampliação de conhecimentos e em algumas mudanças sociais.

5.3.2 Materiais produzidos

No processo de aprendizagem da Libras, dos 350 alunos participantes da pesquisa, inicialmente aplicou-se um questionário com o fito de saber se eles conheciam o significado de REA, e o resultado indicou que 97% dos alunos nunca tinham ouvido em falar e 3% desenvolviam projetos na IES pesquisadas e sabiam o significado de REA.

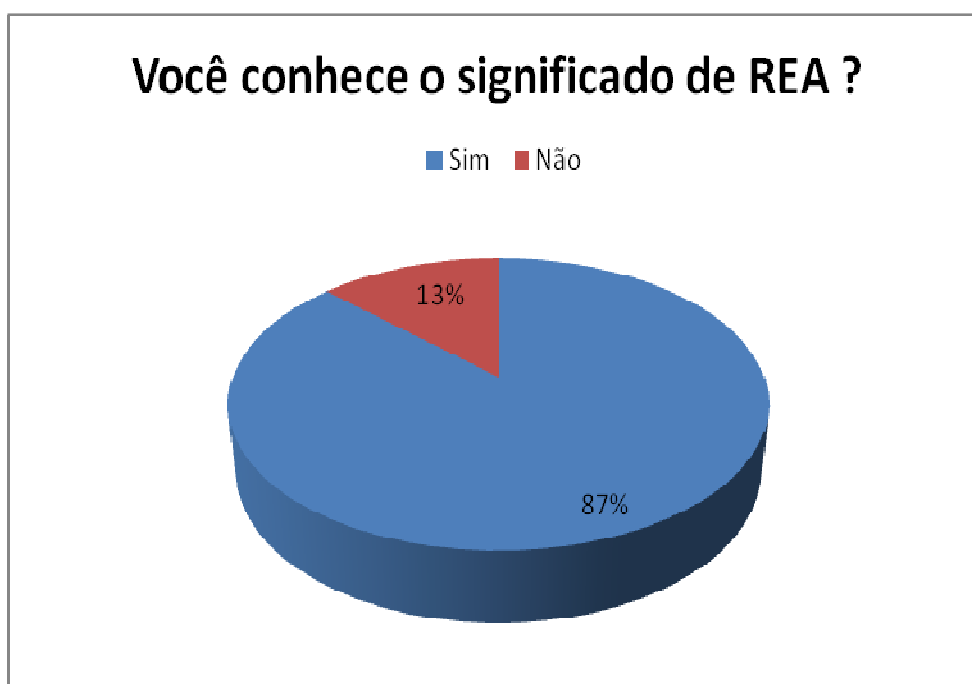


Gráfico 8 – O significado de REA

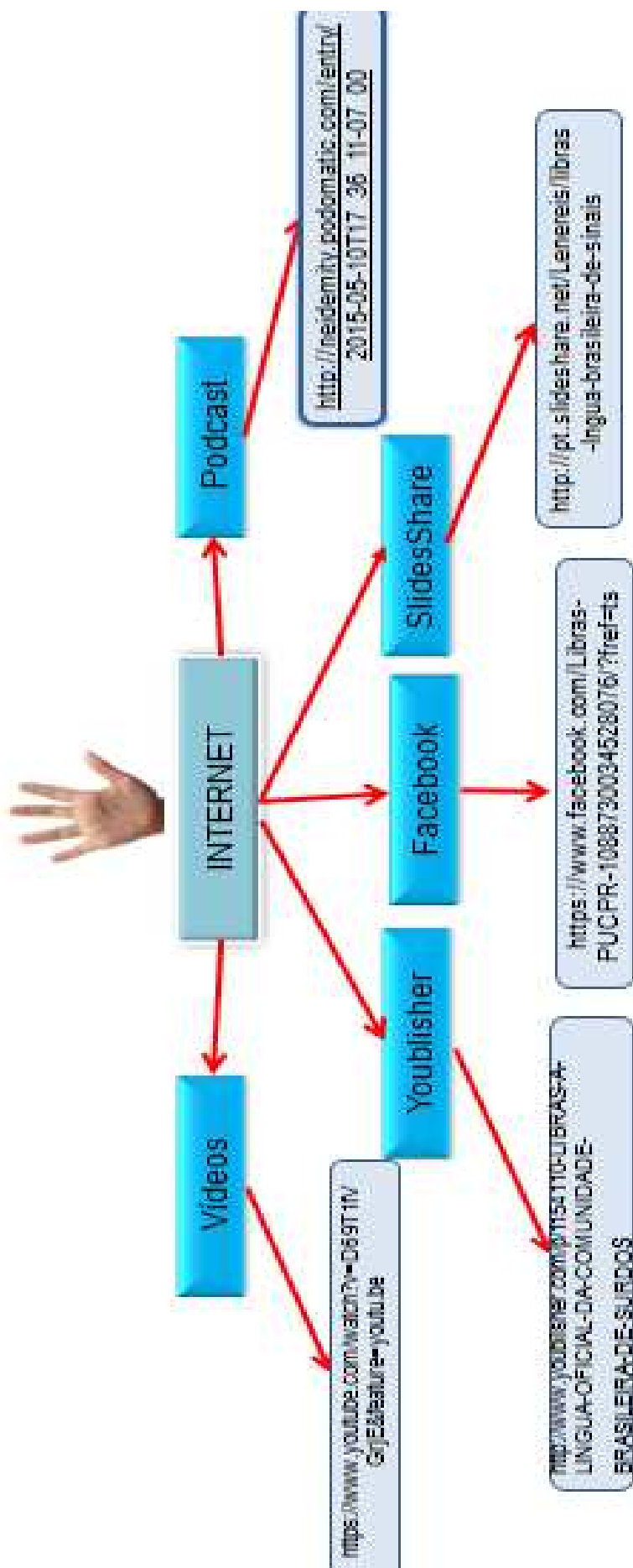
Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates dos participantes

Após tomar conhecimento do significado de REA, com base no REA, e com o título de REA – termos para surdez, disponibilizados no formato de Podcast, foram estudadas as questões de terminologias para as pessoas com surdez e as abordagens correspondentes às concepções clínico-terapêutica e a sócio-pedagógica e se elaborou outro *Podcast* com as reflexões: por que o termo surdo-mudo é considerado preconceituoso? Foram produzidos trinta e cinco *Podcast* em grupo, disponibilizados no formato de REA utilizando os recursos disponibilizados

em rede a partir do roteiro de orientação (Apêndice D), e disponibilizado de forma impressa para a aluna com surdez (Apêndice E).

Figura 16 - Produção de REA sobre as pesquisas realizadas

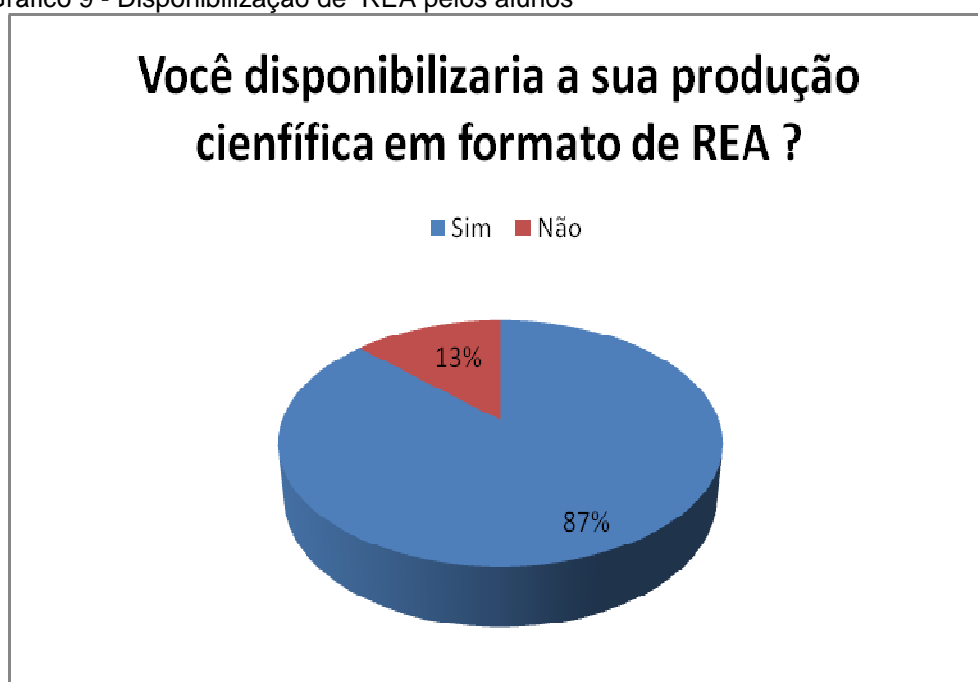
MATERIAIS DISPONIBILIZADO NO FORMATO DE REA



Fonte: A autora com base nos REA produzidos pelos alunos

No mesmo roteiro de estudo sobre REA e os termos sobre a surdez, indagou-se se os alunos disponibilizariam os materiais produzidos no formato de REA.

Gráfico 9 - Disponibilização de REA pelos alunos



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates dos participantes

O resultado mostra que 87% dos alunos responderam que disponibilizariam e 13% dos alunos que não compartilhariam sua produção científica de forma aberta. Destaca-se que os 13% dos alunos que responderam não apresentaram pareceres semelhantes aos alunos 1 e 2, codificados como AL1 e AL2,

Eu não disponibilizaria, porque eu faço pesquisa e escrevo com maior dificuldade e vou colocar para que outros utilizem sem fazer nenhum esforços. Eu trabalho e me esforço...acho errado.(AL1).

É a primeira vez que eu escuto este termo, antes eu gostaria de aprender do que se trata, porque é difícil fazer um trabalho, de repente eles copiam errado e vai passando o errado sempre (AL2)

A justificativa apresentada pelo aluno está na contramão dos valores considerados essenciais na sociedade contemporânea, comentam Hilu, Behrens e Torres (2015, p. 137), como “[...] a colaboração, a interação e a cooperação [...] presentes na utilização dos recursos educacionais abertos, que possibilitam a criação de amplo acesso e participação de todos os cidadãos na educação” <http://www.youblisher.com/p/1154110-LIBRAS-A-LINGUA-OFICIAL-DA-COMUNIDADE-BRASILEIRA-DE-SURDOS/> no formato de REA, que apresenta a cultura visual como uma dos artefatos culturais dos surdos, entre os outros artefatos descritos por Ströbel (2008).

Figura 17 – SlideShare – Cultura surda



Fonte: a autora disponibilizada em <http://pt.slideshare.net/mitiyo/artefato-cultural-do-surdo-vida-cultural-e-artes-visuais>. acesso em: 10 abr, 2016

Também apresentou-se o *Youblisher* sobre os aspectos legais da Libras, com um referencial de políticas educacionais que abaliza a Libras como a língua oficial dos surdos, disponibilizado no ambiente virtual de estudo dos alunos que dá acesso à <http://pt.slideshare.net/mitiyo/artefato-cultural-do-surdo-vida-cultural-e-artes-visuais>, intitulado Libras a língua oficial da comunidade brasileira de surdos, disponibilizado em forma de REA.

Figura 18 - Yourblisher – Libras a língua oficial dos surdos brasileiros



Fonte: a autora – disponível em <http://www.youblisher.com/p/1154110-LIBRAS-A-LINGUA-OFFICIAL-DA-COMUNIDADE-BRASILEIRA-DE-SURDOS/> acesso em 14 jul, 2016

Os participantes desenvolveram os estudos individualmente mediante ao um roteiro de estudo (Apêndice D), e elaboraram um texto de opinião sobre a obrigatoriedade do estudos Libras nos cursos de licenciaturas e formação de professores prevista no Decreto n.º 5.626/2005 e como optativa para os demais cursos de graduações.

A produção de opinião sobre a obrigatoriedade de aprender LIBRAS na sua formação inicial, as respostas foram unânime em afirmar como válido e apresentam-se duas opiniões que conflui o sentido da maioria dos participantes.

Eu acredito que a obrigatoriedade da Libras nos cursos de licenciaturas como algo essencial, pois, dará suporte aos professores e pedagogos para atenderam os alunos surdos. E a obrigatoriedade deveria se estender aos demais cursos, pois os surdos não estão apenas no ambiente educacional, se todos aprendessem esta língua poderiam auxiliar para uma sociedade mais justa e igualitária (AL2).

Acho importante adquirir a comunicação dos surdos, principalmente os futuros docentes. Eu acho que no Brasil deveria implantar uma educação

bilíngue desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, pois toda a sociedade deveria ser bilíngue uma vez que é outra língua oficial do país (AL3).

As afirmações compactuam de que o aprendizado de uma língua depende das relações sociais e de interações verbais, na visão de Lodi (2014) e para os ouvintes, o aprendizado de uma segunda língua ocorre dentro da intenção consciente de quem quer aprender. Para os surdos, aponta a autora, as interações verbais deveriam ocorrer com surdos adultos e no caso dos professores ouvintes bilíngues assumirem, mesmo com limitações, este papel. Assim, torna-se fundamental o aprendizado de Libras básico nos cursos de graduações, em especial os cursos de licenciaturas e formações de professores.

No que diz respeito ao compartilhamento de materiais os REA contribuem para as trocas colaborativas e democratização do ensino, embora ainda a comunidade escolar desconheça sobre o assunto, a flexibilidade de uso vai permitir “a apropriação de conhecimento adotar uma postura crítica diante dos processos de ensino e aprendizagem”, afirma Amiel (2012, p.29) citado por Hilu, Behrens e Torres (2015, p.138). Sobre o aprendizado de uma segunda língua, a contribuição do REA para uma educação democrática e acessível abra espaço para a conexão entre os diferentes saberes e áreas de conhecimento, conforme a opinião de AL4

É fundamental esta oportunidade de aprender uma segunda língua, porque em algum país não é obrigatório nos cursos de formação de professores, como é o caso da Espanha. Se tivesse a estrutura de uma comunidade só para surdos justificava, mas, poucos países possuem esse diferencial. Assim como eu penso que não deve haver contradição de valorizar o aprendizado de uma segunda língua sendo que não se investe na alfabetização e letramento nas séries iniciais (AL4)

A opinião acima demonstra que houve a transmutação do ensino tradicional para a educação aberta, tornando uma realidade a coautoria das possibilidades de uso e reuso de materiais, de acordo com Santos (2012), como também, aumenta a possibilidade de deixar o conhecimento ao alcance de todos, estabelecendo novas maneiras de ensinar e aprender articulada à visão de complexidade.

Em relação ao conhecimento anterior como suporte de primeira língua, os alunos demonstraram, na maioria de 98% que não tinha conhecimento anterior de Libras e os 3% que sabiam alguns sinais, relataram que na família tem surdos.

Gráfico 10 – Conhecimento em Libras



Fonte: A autora com base nas reflexões escrita e debates dos participantes

O resultado de 97% que não conhece nenhum sinal de Libras, demonstra que aprender Libras envolve algumas habilidades especiais, alertam Santos e Campos (2014, p. 242), como a atenção visual, destreza e certa habilidade manual, mas, a aceitação à diferença constitui o principal motivador da aprendizagem e “[...]o domínio é restrito a uma parcela ínfima da sociedade”.

Sobre as questões funcionais da disciplina de Libras, houve um consenso entre os 350 alunos de considerar a carga horária de 30 horas/relógio pouco para aprofundar as questões sobre a linguagem e a surdez na perspectiva da inclusão escolar e social.

Pela importância de apreender Libras para a inclusão dos surdos, duas aulas semanais são insuficientes para continuar a utilizar com fluência exigida, embora a professora usa métodos adequados, avaliando os sinais e principalmente a expressão em todas as aulas. Ela fez o impossível de aprender sinais em tão pouco período de aula (AL6)

Eu acho Libras mais importante e mais desafiador para o nosso crescimento como seres humanos do que materiais que só ocupa tempo. Eu acho que deveria ter no mínimo dois semestres de Libras, senão cai no esquecimento (AL7).

Uma carga horária pequena com apenas um semestre de ensino. Parabéns para a professora, ela conseguiu que eu, a travada, conseguisse sinalizar uma música inteira. Mais um semestre eu ia ficar fluente, mas, com as atividades dinâmicas organizadas da professora x (AL8).

Eu sou uma das alunas que escolhi o meu TCC em Libras e quero a professora de orientadora, porque eu me apaixonei por Libras. Eu não sabia o que queria, agora tornou o que eu quero. Mas acho que foi pouco tempo, por mim tinha um dia inteiro de Libras. Obrigada pela oportunidade (AL9).

Houve outros relatos de alunos, os quais revelaram que puderam apoiar pessoas em diversas situações e locais, como o surdo doente no posto de saúde, informação acerca do ônibus, pagamento de contas, e ajuda a um juiz de paz em um casamento de pessoas surdos.

Eu estava dando aula no colégio, na minha vida, Você sabe NE, a escola era bem pobre e afastada do centro. Bateram na porta e vieram os policiais e pediram que eu os acompanhassem, Depois do susto e esclarecimento fui levado para a delegacia porque havia uma pessoa surda que havia sofrido violência sexual e não conseguiam comunicar-se com o delegado e escrivão. Eu ajudar e a policia pode tomar providencias pois compreendeu a moça. Isto tudo isto eu devo ao Projeto que participei durante as aulas de Libras. Porque antes não sabia nada (AL10).

Esses dados revelam que o conhecimento produzido na IES ultrapassou os limites da sala de aula, e se refletem na sociedade, apesar de o processo de inclusão ainda não estar preparado para receber e lidar com as pessoas diferentes.

Quanto às experiências de elaboração de vídeo no formato de REA, os alunos demonstraram satisfação em fazê-lo. As contribuições do vídeo para a formação dos alunos foram de aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais; formação sobre transgênicos e Agrobiodiversidade; acesso aos outros conhecimentos necessários à sua formação; aproximação da teoria e práticas.

Em relação à possibilidade de novas participações com REA, as respostas mais comumente citadas foram: a elaboração e disposição de materiais em formato de REA para acesso às pessoas surdas; a aprendizagem adquirida para apoiar a acessibilidade dos alunos surdos, assim, assegurar a inclusão de surdos e a importância de aprender a comunicar e conviver com as diferenças.

5.4 DADOS RELEVANTES COMO RESULTADOS

As práticas pedagógicas desenvolveram-se com o objetivo de sinalizar em LIBRAS os vocabulários relacionados à AGROBIODIVERSIDADE e os produtos TRANSGÊNICOS, contextualizados, direcionados e reutilizados em contextos dialógicos pelos futuros docentes e profissionais, considerados como futuros elementos de acessibilidades às informações de pessoas surdas na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ao mesmo tempo, com a formação de opinião críticas e participando das inovações tecnológicas científicas conectados com outros estudantes dos países envolvidos.

O público-alvo da pesquisa-ação foram concebidos como coparticipes na construção do conhecimento, na qual a explanação teórica foi elaborada no decorrer do desenvolvimento da proposta educacional. Nesta investigação, o formato e a estrutura tomaram forma no decorrer do desenvolvimento do Projeto Engage com os conteúdos construídos colaborativamente pelos participantes da pesquisa.

Outro resultado relevante foi a inserção da pesquisadora em projeto de monitoria na IES pesquisada para a produção de vídeo em Libras no formato

Figura 19 – Monitores de Libras



Fonte: acervo da pesquisadora com a cedência de imagem em ago 2016

de REA. Elaborou-se também uma página em rede social *Facebook*, disponibilizada em: <https://www.facebook.com/Libras-PUCPR-1088730034528076/?fref=ts> vinculada ao *Youtube*, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=5hoHKnhnjHo&feature=youtu.be>, em que estão disponibilizados vídeo com aulas em Libras para que os surdos e outros interessados possam acessar.

A elaboração desse material, em parceria com os alunos, e disponibilizados, tem contribuído para a comunidade surda, e essa afirmação é possível pelo grande número de visualizações.

Ao ler os comentários, também se pode afirmar que o material tem contribuído para a educação de pessoas surdas, profissionais da área e outros surdos.

Acredita-se que pesquisas desta natureza devem ser realizadas e os materiais disponibilizados para o processo de ensino e aprendizagem, pois a consequência é a melhoria da qualidade de ensino no Brasil.

Figura 20 - Produção de REA – sobre o Grupo de pesquisa Prapetec



Fonte: acervo da pesquisadora com a cedência de imagem em setembro de 2016

A função do Ensino Superior de assegurar o desenvolvimento do REA estão nas diretrizes do Ensino Superior (ANEXO 3), que segundo Nóvoa (1995) a

formação de profissionais deve objetivar na renovação da estrutura cultural da escola. Afirma que “é preciso mudar os contextos em que ele intervem” (p. 28).

A área da educação dos surdos exige tais mudanças e renovação, que o processo de ensino e aprendizagem de Libras resultou em alunos interessados em realizar pesquisas na área como trabalho de pesquisa na conclusão dos cursos de graduação. Assim, computou três alunos dos cursos de Letras – Português – Inglês; dois alunos do curso de Letras – Português-Espanhol; dois alunos dos cursos de Ciências Biológicas; um aluno do curso de Química. Fora as consultorias e orientações para os alunos de cursos que ainda não tem a Libras como disciplina optativa.

CONCLUSÃO

Ao finalizar a pesquisa é possível afirmar que, apesar das declarações internacionais dos documentos legais, ainda há muitas áreas e conhecimentos que precisam ser consolidados quando se trata da educação da pessoa surda. O primeiro ponto é sem dúvida a formação de profissionais que atuam com as pessoas surdas, pois para que essas pessoas tenham o desempenho escolar desejada é necessário que os profissionais trabalhem com elas tenham definido a concepção de surdez, de comunicação bilíngue e tenha a noção da Libras.

Sabe-se que assegurar uma educação que atende as necessidades e o direito ao conhecimento das pessoas surdas, não bastam os documentos e legislações que respadam a sua educação, é necessário que o professor compreenda a Libras e tenha conceito definido sobre o assunto. Acredita-se que o conhecimento é um dos melhores instrumentos para que as atitudes preconceituosas sejam substituídas por concepção de que a pessoa surda é um sujeito capaz, dono da sua própria história e possuidor de uma cultura diferente do ouvinte. A concepção correta elimina o preconceito e conduz todas as pessoas à cidadania. A preocupação, sem dúvida, era de como mudar as falsas concepções.

O Decreto n.º 5.626/2005 determina a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, mas a carga horária oferecida a essa disciplina é exígua. Para que se efetive a aprendizagem da Libras utilizou-se na presente pesquisa o REA para cumprir a ementa da disciplina sobre surdez em uma IES privada do estado do Paraná.

Após intervenções é possível afirmar que o REA é um instrumento que ajuda na disseminação de conhecimento sobre a surdez. Utilizou-se do REA e como resultados pode-se citar o desenvolvimento da consciência crítica; democratização do conhecimento; aprendizagem de uma segunda língua aos ouvintes; a participação em um projeto de discussão internacional; incentivo à pesquisa científica.

Em relação à metodologia de pesquisa proposta, a tese abordou questões epistemológicas, teóricas e éticas correspondentes à pesquisa participativa do tipo qualitativa e que previa a contribuição na pesquisa social e isso ocorreu, em relato alguns alunos expuseram que utilizou a Libras em sua prática social, não só na escola, mas em outros órgãos organizados da sociedade.

Afirma-se que tese atendeu em relação às características, procedimentos, processos de legitimidade, como uma pesquisa participativa, sustentada na participação de 350 alunos que concretizaram os dados de análises da abordagem metodológica qualitativa e participativa, mediante à participação no Projeto Engage com o aprendizado de uma segunda língua, a Libras.

Em termos da organização curricular da disciplina de Libras da IES pesquisada, que tem como foco principal aprendizado da Libras básico para a comunicação entre o futuro profissional ouvinte e o surdos, especialmente nas escolas, foram alcançadas à medida que estabeleceu-se a relação entre a educação e respeito cultural.

Os procedimentos que asseguraram do desafio de aprender Libras em um semestre atribui-se à participação da discussão mundial a cerca de assunto relevante ao futuro da humanidade, evidenciando a “Responsabilidade e inovação na pesquisa”, vinculada ao Projeto Engage sobre os alimentos Transgênicos. Assim, os resultados apresentados pelos alunos a respeito da participação do Projeto Engage revelaram dois segmentos de análises, um relativo ao aprendizado em Libras e outra referente a participação da discussão sobre os transgênicos.

Em relação à Libras, no processo de pesquisa sobre alimentos Transgênicos, os alunos pontuaram que não há um sinal específico para Transgênico, somente sinal composto (FEIJÃO+MUDAR) e que não atende ao real significado, de forma que os alunos sugeriram discussões sobre o tema com a comunidade surda. O que consta que o desafio de repensar as relações sociais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares, exige práticas pedagógicas alicerçadas em processos que promovam a conscientização e de apropriação cultural. Como resultado, um sinal foi criado pelos alunos, com base em conceitos científicos, formulados por meio de pesquisas, discussões, produções de textos, sinalizações com definições de todos os parâmetros linguísticos em Libras, enfim, a comunidade surda acatou, elogiou e aprovou.

A discussão mundial sobre os alimentos Transgênicos resultou a elaboração de textos críticos, com foco na falta de divulgação e informação a respeito das pesquisas realizadas em outros países, principalmente, em relação ao aumento do uso de agrotóxicos na agricultura, que eles desconheciam. Em relação ao desconhecimento, a indignação foi geral, pois, um assunto de natureza tão séria assim permanece secundarizado pelas mídias.

A elaboração de texto de opinião produzido em Língua Portuguesa foi transposto para LIBRAS, utilizando as bases teóricas do processo interlingual, podendo afirmar que houve a interação do conhecimento científico com o aprendizado de uma língua visual-espacial, a qual, consiste no objetivo da disciplina de Libras para os cursos de formação de professores e de formação profissional no Ensino Superior, assegurando o direito às informações de temas reais que instigam a sociedade à procura de soluções.

Afirma-se que uma língua se aprende com a compreensão e função de comunicar e o ensino exige a adoção de metodologias que promovam a participação e a incorporação de que a linguagem é o elemento constituidor do pensamento consciente e é ela que permite a compreensão dos valores e símbolos. Fica claro que o conhecimento elaborado e partilhado, que se apresentou em forma de um vídeo coletivo, postado como REA na Internet, ocorreu numa proposta social e colaborativa, de forma que, a consciência individual só pode existir partir de uma consciência social que tem na língua seu atributo real.

O desenvolvimento de um currículo deve considerar a pluralidade cultural da escola e da sociedade, que tenha como suporte o conhecimento como base das ações, e não os discursos que silenciam as diferenças. Também, os avanços da ciência, o advento da Sociedade do Conhecimento e a globalização, que refletem na produção de conhecimento devem ser a premissa da formação universitária.

Os reflexos da educação como processo capaz de promover respeito a diversidade e subsidiar a ação docente e dos futuros profissionais, solicita uma visão continua com conectores e mediadores de aprendizagem. No caso o REA representa tais elementos, pois, promovem a democratização do saber e da sociedade, desafia para a criatividade, a criticidade nas elaborações de conhecimento relativo à Libras e suas implicações.

OS resultados deste trabalho apontaram quatro desafios na formação inicial dos professores que atuarão na educação inclusiva com a inserção de alunos surdos:

A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos; Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno; Pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo; trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras.

Sobre ao bilinguismo, além da inserção da disciplina Libras, não foram localizadas produções que informem sobre ações abrangentes que, eventualmente, as IES estejam promovendo, para formar professores que atenderão aos alunos surdos na educação bilíngue. Embora a legislação tenha previsto a oferta de formação específica de profissionais em Libras em grande escala, o que também não foram localizadas informações de ações até a presente data.

Ha uma característica marcante na disciplina de Libras, pois, os alunos sentem-se desafiados e despertam o desejo e a curiosidade de aprender, principalmente quando as aulas ancoradas e que produzam REA, com a tarefa de disseminar a Libras, na qual, os graduandos tem esta responsabilidade em mãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**: São Paulo: Cortez, 2013.

ALBRES, N. A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: LACERDA. C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos : EdUFSCar, 2014, p. 81-98.

ALMEIDA, M. A. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Centro de educação**: Cadernos, edição: 2004 - N° 24. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>. Acesso em 11 de jun, 2010.

AMIEL, T, **Educação aberta: Configurando ambientes praticas e recursos educacionais**. 2012. Disponível em:<http://www.artigos.livrorea.net.br/>, acessado em 05 set, 2015.

ANDERSON, J. R. **Language, memory and thought.mahwah**: Erlbaum, 1976.

ANIBAL, F. **Evasão em licenciatura chega a 39%**. Disponível em :<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/evasao-em-licenciatura-chega-a-39-ci2oebivr3fzzqs1q9w6o2h5a#ancora> Em: 18, jul, 2013.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

ATKINS, D. E., BROWN, J. S., HAMMOND, A. L. **A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. Report to The William and Flora Hewlett Foundation**. 2007. Disponível em: http://www.hewlett.org/uploads/files/Hewlett_OER_report.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

BASSO, I. M. de S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras L1. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância CCE** – Centro de Comunicação e Expressão. UFSC. Florianópolis, 2009.

BAPTISTA, J. A. **Os surdos na escola** – a exclusão pela inclusão. LabGraf, Vila Nova de Gaia, Portugal, 2008.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

_____. A conexão do paradigma da complexidade num enfoque globalizado. In: BEHRENS, M. A. **Paradigma da Complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 11-27.

BEHRENS, M. A. TORRES, P. L. MATOS, E. L. M. Como ficam as escolas nas cidades digitais? In: **Contrapontos – Eletrônica**. Vol. 12 - n. 1 - p. 121-129, 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3109/2202>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BOTELHO, P. (org.) **Linguagem e letramento na educação dos surdos Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível no [www.mec.gov.br /portal](http://www.mec.gov.br/portal). Acesso: 01-05-07.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 set. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 11 de setembro de 2001

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____ **O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 27 set. 2016.

_____ **Decreto Federal n. 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras**. Disponível em http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em 15 out., 2016.

_____ **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2009.

_____ **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

_____ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 31 de out. de 2016.

_____ **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

_____ **Lei n.º 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 03 mar 2016.

_____ **Lei n.º 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 03 mar 2016.

_____ **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 12, abr, 2016.

_____ **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1. ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2011. v. 1. 207p .

_____ **Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013 – altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 12 out, 2016.

_____ **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2015** / Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2015.

Disponível em:

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/censo-escolar-2015-iniciara-coleta-de-dados-da-educacao-basica>. Acesso em 10 set. 2016.

BROWN, G. I; ADLER, R. P. Open education, the long and learning. In: **Education Review**, 2013, p. 16-32.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 set. 2016.

BRUNETTI, K. **A importância do estudo bilíngue no Brasil e no mundo.** Art. publicado em 09 de may de 2014. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-estudo-bilingue-no-brasil-e-no-mundo/121420/> . Acesso em: 22 de dez, 2016.

CAPDEFERRO, N.; ROMERO, M. **Are online learners frustrated with collaborative learning experiences?** 2012.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F., Interculturalidade e educação na América Latina. Revista **Novamerica**, Rio de Janeiro, 1998 nº 77, p. 38-43.

CARVALHO, C. B. M P. **A proposta da escola bilíngue para surdos da APÁS - Educação de jovens e Adultos– na modalidade de Educação especial**, 2011. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6057_3087.pdf acesso em, 20 jul, 2016.

CREATIVE COMMONS BRASIL. **Licenciamento Aberto para a Sociedade da Informação.** Disponível em: <<http://creativecommons.org.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**, In: **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte. Autentica, 2000, p. 43-72.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. **Inclusão escolar: doze olhares sobre a educação inclusiva.** p.35 - 64. São Paulo: Summus, 2006.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e Surdez:** para além de uma visão linguística e metodológica. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DOWNES, S. **'Connectivism' and connective knowledge**. The Huffington Post, January 5, 2011.

DUARTE, A. P. M. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil**, São Paulo, Itapeva: 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf. Acesso em: 22 abr, 2015

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUTRA, R. J. S.; TARAUCO, L. M. R. **Aprendizagem: uma comparação entre SCORM e IMS learning design**. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ELLIS, R. **The study of second Language Acquisition**. Oxford University Press: Londres, 1997.

FÁVERO, M. L. A., **Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos: 1930-45**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico; Livro do Estudante**. Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora, 2005.

FERNANDES, S. F. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In*: A. P. BERBERIAN, C. C. M. DE ANGELIS, MASSI, G. (Org.). **Letramento, referências em saúde e educação**, São Paulo: Plexus, 2002. p. 117-144.

_____. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. *In*: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Grupos de estudos por área**. Curitiba, agosto de 2007.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão escolar: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA. E.B. Políticas educativas no Brasil em tempo de crise. *In*: FERREIRA. E.B; Oliveira, D. (org). **A. Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão escolar: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211 – 238.

FILIETAZ, M. R. P. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: das normas de qualidades de formação de intérprete de língua de sinais**. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Tuiuti para obtenção de título de mestre. Curitiba, 2006.

FILIETAZ, M. R. P.; TSUKAMOTO, N. M. S. **A Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Ingresso do Professor Surdo de Libras**, 2013. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10574_5715.pdf Acesso em: 15 jan. 2015.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D.(Org.). **Inclusão escolar**: doze olhares sobre a educação inclusiva. p. 161 – 184. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (org) **Professores e Educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. P. 65-74.

GARCIA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A., Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.303 – 324.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível online:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 12 de out de 2012.

GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 15 - 35.

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.

GLEICK, J. C. **Making a New Science**. Nova York: Pantheon, 1987

GOES, M. C. **Linguagem, Surdez e Educação**. Editora: Autores Associados, 1999.

GOLDFIELD, M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES. J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade:uma revisão bibliográfica In: **Revista Latino de Enfermagem**, 2002 setembro-outubro; 10(5):696-703. Disponível em: www.eerp.usp.br/rlaenf
<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf> Acesso em: 12 ago, 2016.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese de Doutorado Não-publicada do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, Brasil.2010 .

GOURLEY, B.; LANE, A. Reinvigorating openness at The Open University: the role of Open Educational Resources. In: **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, v. 24, n. 1, p. 57-65, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02680510802627845> Acesso em: 10 abr. 2012

GREENWOOD, D. J., & LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**(2a. ed., cap. 3, pp. 92-113). Porto Alegre: Artmed, 2006.

GREGORY, S. **Young deaf children and their families**. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 2013.

GUARINELLO, A. C., LACERDA, C. B. F.. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In A. P. Santana, A. P. BERBERIAN, A. C. GUARINELLO & G. MASSI (Org.), **Abordagens Grupais em Fonoaudiologia contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2007, p. 105-120.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse da Educação básica, 2002**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_13.htm. Acesso em 13 out. 2009.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HANSEN, J. A. *Ratio studiorum* e política católica ibérica no século XVII . In: **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a Língua e suas características. In: LACERDA, C; B. F.; SANTOS, L. F **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 27 – 36

HAYEK, Friedrich Auguste. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. Instituto Liberal, 1987.

HILU, L; TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. REA (RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS) – Conhecimentos e (desc)conhecimentos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 01 p. 130 - 146 jan./mar. 2015. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/20529-58045-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 jun, 2015.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. 1ª edição. São Paulo: Cortez. 2014.

JANNUZZI, G. S. M **A Educação Do Deficiente No Brasil : Dos Primórdios Ao Início Do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KENSKI, V. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B.. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 201-218 .

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F., GOES, M. C. R. (Org.), **Surdez: processos educativos e subjetividade** (pp.51-84). São Paulo: Lovise, 2000.

_____ Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (ORGS). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos : EdUFSCar, 2014.

LAURILLARD, D. Ensino Aberto: a Chave para Educação Aberta Sustentável e Eficaz . Educação Aberta: o avanço coletivo de educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimento abertos / editado por Toru Iiyoshi e M.S. Vijay Kumar. 2008. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Livro_Educacao_Aberta_ABED_Positivo_Vijay.pdf. acesso em: 21 jun, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, C. M. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIMA, D.M.C.A; **Educação infantil: saberes e praticas da inclusão**. 4ª ed. Secretaria de Estado da Educação. Brasília, 2006.

LITTO, F. M.; FORMIGA; M. C. **Educação a Distância**. Estado da Arte. São Paulo: Pearson Brasil & ABED, 2008

LOBO, R. L. Os desafios do mercado e o futuro da educação superior: prospecção dos cenários para os diferentes tipos de IES. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. (org.). **Políticas Públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 147 – 164..

LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In LODI, A. C. B. e LACERDA C. B. F..(Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009..

_____. Texto e Discurso em Libras: possibilidades de apropriação de práticas de leitura e produção de textos/discursos por alunos surdos. In: ERNST, A.; LEFFA, V.; SOBRAL, A. **Ensino e linguagem**. Novos desafios. Pelotas: Educat, 2014.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Org.) **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 285 - 310.

MAZZOTTA, M. J. S. Formação de Educadores e Pesquisadores em Educação Especial. Trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED. Caxambu, 1992
MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, M. C. Introdução. In: MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar. Novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana- WHH- Willis Harman House, 2008. (13-44).

_____. **Transdisciplinaridade e educação**. Vol. 06. 2010. Disponível em: <http://rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>. Acesso em: 26 abr, 2016

MORAN, J. M. O. **Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento " Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes", realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999.

MORDUCHOWICZ, A. Financiamento y derecho a La educación. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**, p.357-392. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MORIN, E. MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, J. J. R. ; OLIVEIRA, N. A. A. **Educação e Mídia: Propostas para trabalhar educaomunicação**. Lorena – SP: Editora Instituto Santa Tereza, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OKADA, A. **Responsible Research and Innovation in Science Education Report. Milton Keynes: The Open University**. 2016. Disponível em: <<http://engagingscience/en/documents>>. Acesso em: 09 out. 2015.

OKADA, A.; YOUNG, G.; SHERBORNE, T. **Innovative Teaching of Responsible Research and Innovation in Science Education**. E-Learning Papers. Open Education Europa Journal. 44(1). 2015. Disponível em: <<http://engagingscience/en/documents>>. Acesso em: 09 out. 2015.

OKADA, A. (Org.) **Engaging Science: Innovative Teaching for responsible citizenship. Milton Keynes**: The Open University, 2016.

OKADA, A. Aprendizagem Aberta e Estratégias de WebConferência. **Revista CoLearn** Projeto OpenLearn The Open University UK. Novembro de 2008. No01, Vol. 01, pg 01 - 06. <http://labspace.open.ac.uk/journal>.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para a Educação Especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação, p. 257-272. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

OLIVEIRA, T. **Origem e memória das universidades medievais**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007. Disponíveis em <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto editora: Portugal, 2000

PAIVA, V. L. M. **O. Aquisição de segunda língua**. São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

PEREIRA, M. C. P. A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. In: **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 7, abril 2009. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Pereira.php Acesso em: 11 nov 2011.

PERLIN, G., STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão / Ufsc Centro De Educação / Ufsc Curso De Licenciatura Em Letras-Libras, 1998. Disponível em: <http://sistemachaplin.com.br/dados/arquivo/arquivo0000008.pdf> . Acesso Em: 09 set, 2013

PERRENOUD, P. **Construire dès compétences dès l'école**. Paris: ESF Éditeur, 1997.

PIETRO, R. G. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores. In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação, p. 273-288. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Programa de formação de professores – Usp. In: PINHO, Z. P. (org.) p. 23 - 42. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Vozes, 2010.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. ;FINGER. I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis : Ed. da UFSC, 2008

_____. ;STUMPF, M. R. (orgs). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ :Arara Azul, 2009.

REA. **Recursos Educacionais Abertos**. Disponível em: <<http://rea.net.br/site/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, D. **Inclusão escolar**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Educação Inlusiva**: dos conceitos às praticas de formação. Editora Instituto Piaget, Portugal.2011

ROSSINI, C. **GreenPaper**: the state and challenges of oer in brazil: from readers to writers? The Berkman Center for Internet & Society Research Publication Series, 2010. Disponível em: <http://cyber.law.harvard.edu/publications>

SACKS, O. W. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

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

SANTANA, B. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Eufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO; N. De L. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. (Orgs.). Salvador: Eufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-90.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.(Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2014. p. 237-250.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história”. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun 1996, pp. 28-33.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Brasileira de Educação Revista** v. 14. 40 jan./abr. 2009

SCHLUNZEN, E. T. M. ; MALHEIRO, C. A. L. ; PEREZ, D. J. G . Programa de Formação de professores a distância: perspectivas e diretrizes norteadoras. In: PINHO, S. Z. de. (Org.). **Formação de Educadores-** O papel do educador e sua formação. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2009, v. 1, p. 5-524.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. In: **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, vol. 2, n. 1, January 2005

SILVA, M. Educar na cibercultura, desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital Cognitiva. N.º3.** janeiro-junho – 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4223089-Educar-na-cibercultura-desafios-a-formacao-de-professores-para-docencia-em-cursos-online.html>. Acesso em: 22 de Nov, 2015.

SILVA, M. A. **A questão docente nas políticas públicas**. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. P.325 - 346 Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. C. J. **A formação do professor de alunos surdos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (2010).

SILVESTRE, N., & SOUZA, R. M .. **Educação de surdos:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SHIMAZAKI, E. M.; LEMES, M. J. Fundamentos da educação dos surdos. In: NORI, N. N. R. (org.) **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008, p.13-30.

SHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey Bass., 1983.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos.** In L. da Silva, J. C. , 2007

_____. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos.** Campinas: Mercado das Letras. 2003.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4ª edição. Porto Alegre: Mediação. 2010.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**". Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUSA, J. V. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professores. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. (org.) **Políticas Públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 193 – 240.

Sroufe, L. A. (1996). **Emotional development: The organization of emotional life in the early years.** New York: Cambridge University Press. 1996.

STRÖBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2008

.SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4º Ed. 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 9 São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação.** Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P.L. (org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir.** Curitiba, SENAR, 2007.

TSUKAMOTO, N. M. S. **Educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores.** Dissertação de mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. CDD 20 ed. – 370.9046. T882e2010, 2010.

TSUKAMOTO, N. M. S.; FIALHO, N. N.; TORRES, P. L. **A face educacional do Facebook.** Artigo apresentado no Educere: Curitiba: 2013. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9531_4949.pdf Acesso em: 12 de abr, 2015.

TSUKAMOTO, N. M. S.; FILIETAZ, R. P. A formação de professores para a inclusão de surdos algumas informações e orientações sobre a inclusão dos alunos surdos. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2009. Produção Didático-Pedagógica.** Versão online. ISBN 978-85-8015-103-7 Cadernos PDE.p. 12 – 18. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2009_utfpr_educacao_especial_md_neide_mitiyo_shimazaki_tsuka.pdf. Acesso em 14 jan 2014. p. 18 – 23 conceito de surdez.

TSUKAMOTO, N. M. S. A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, A. R. P. (org.) **Educação de surdos em debate.** ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, p. 247-261. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao_surdos_em_debate.pdf. Acesso em: 21 seti, 2014. ISBN: 978-85-7014.

TSUKAMOTO, N. M. S.; FIALHO, N. N. O Ensino de Ciências para Estudantes com Surdez: A Produção do Conhecimento por meio de Filmes. **2d CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, 15 ANOS DE JORNAL DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.**Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, Brasil, 2014.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Recursos Educacionais Abertos.**Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>. Acesso em: 26 abr. 2013.

UNESCO. **Congresso mundial sobre recursos educacionais abertos,** 2012a, Paris. Declaração REA de Paris em 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org> Acesso em: 24 mar. 2015.

VAILLANT, D.; GARCIA. G. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed, UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores** Campinas, SP: Papims, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.1991.

VIZIM, S. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S. M. **Políticas públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2007. , p. 49-72.

WELLER, M. **The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice.** London: Bloomsbury Academic, 2011.

YUS, R. **Educação Integral:** Uma educação holística para o século XXI. 2002. Cap1. Definição e características da educação holística. (p.13-28).

ZABALA, A. **Enfoque e Pensamento Complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2008,

ZEICHNER, K. A. **formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching. Na introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates Publishers. 1996.

ANEXO A

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Kleber Bez Birolo Candiotto, brasileiro, _____anos, casado,
_____, residente na rua _____

_____, portador do R.G n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS – REA – PARA O ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, cujo objetivo consiste em investigar os meios didáticos para ensinar Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como a segunda língua para os alunos ouvintes em processos de formação inicial dos cursos de licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, para pré-eleger contribuições no campo de pesquisa educacionais ao aproximar as universidades com a Educação Básica. Assim, os docentes em formação terão práxis mediada em LIBRAS, nas interações e nas mediações pedagógicas para os alunos surdos inclusos, permitindo-lhes o direito às informações acadêmicas como possibilidade de emancipação social.

Ciente de que a LIBRAS representa a língua oficial dos surdos, legalizada pelo Decreto Federal n.º 5.626/2005, que permite o acesso aos bens culturais do país.

A minha participação no referido estudo será no sentido de compartilhar as experiências sobre o processo de implementação da disciplina Libras, no curso de filosofia e as implicações organizacional solicitada, por meio de entrevista oral e gravada presencialmente pela pesquisadora.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar benefícios, tais como: compartilhar de informações que possibilita a compreensão da organização do Ensino Regular para ofertar a disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas com fins de formar docentes com a competência em LIBRAS básica.

Estou ciente que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância caso aceite participar dessa pesquisa eu responderei a uma entrevista elaborada pela pesquisadora, que consta de questões referentes à oferta da disciplina de LIBRAS em benefício à educação de surdos.

Estou ciente que a minha privacidade será respeitada, ou seja, o meu nome, ou qualquer dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida na referida pesquisa é **NEIDE MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO**, portadora do R.G. n.º 2.025.066-6, residente à Rua Alphonse Daudet, 116,

doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Com e-mail: neidemity@yahoo.com.br. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. e poderei manter contato pelos telefones +55 041 3287-8344 e +55 041 8416-5581.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como de garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br

Curitiba, 13 de março de 2015.

Decano

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE A
ROTEIRO DA ENTREVISTA –

Destinado ao responsável pela implementação da disciplina de LIBRAS na Pontifícia Universidade Católica do Paraná

I – DADOS PESSOAIS:

1 – Idade:

A – () entre 46 anos e 55 anos () acima de 56 anos

2 – Tempo total de serviço no magistério: _____

3 – Formação Acadêmica:

a. () Graduação – Licenciatura Qual? _____

b. () Graduação – Bacharelado Qual? _____

c. () Pós-graduação Qual? _____

d. () Mestrado Qual? _____

e. () Doutorado Qual? _____

f. () Phd Qual? _____

4 – Qual o cargo que já ocupou na Instituição?

II – PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Diante do anúncio da obrigatoriedade imposta pelo Decreto Federal n.º 5.626/2005:

1) Em que ano foi implementada a disciplina de LIBRAS na PUCPR?

2) De que forma esta informação chegou até a pró-reitoria?

3) Quais foram os principais documentos que chegaram até a pró-reitoria?

4) Houve orientação das diretrizes de implementação da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas, em relação:

a. a carga horária?

b. as prioridades na disciplina?

c. ao conteúdo que deve constar na ementa disciplinar?

d. a qualificação exigida para o docente?

e. ao prazo exigido pelo decreto para a implementação da disciplina?

f. a necessidade de ofertar de formação dos colaboradores da Instituição?

5) Receberam formação para receberem os alunos surdos e (ou) de inclusão no Ensino Superior?

II – EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO PARA OS DEPARTAMENTOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS:

1) A comunicação foi feita na reunião presencial ou um comunicado via e-mail.

2) Em caso de reunião presencial, o tema foi abordado juntamente com outras pautas ou foi feita uma convocação extraordinária com os coordenadores dos cursos de licenciaturas?.

3) Os coordenadores dos cursos de licenciaturas conheciam o teor do Decreto Federal n.º 5626/2005?

4) Qual foi a reação dos coordenadores dos departamentos de licenciaturas?

III- A IMPLEMENTAÇÃO DA LIBRAS NA GRADE CURRICULAR

1) Para implementar a disciplina LIBRAS, foram necessárias alterar a grade curricular?

- a. Houve necessidade de reformular as ofertas de outras disciplinas para a inserção da disciplina de LIBRAS?
- b. Houve supressão de alguma disciplina?
- c. Algum profissional saiu prejudicado?
- d. Em quanto tempo foi disponibilizado para organizar a grade com a LIBRAS.

IV – CONTRATAÇÃO

- 1) Quais as dificuldades no momento da contratação do profissional para o ensino da LIBRAS?

V – NA SUA OPINIÃO:

- 1) Os alunos podem aprender LIBRAS em um semestre?
- 2) Ensinar LIBRAS para futuros profissionais auxilia no processo de inclusão escolar?
- 3) Como a disciplina pode repercutir na vida profissional dos alunos?

APENDICE D

MATERIAL TRANSCRITO NA INTÉGRA DO PODCAST PARA A ALUNA COM DEFICIENCIA AUDITIVA -

Olá, meu nome é Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto, sou professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e pesquisadora em formação de professores, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Recursos Educacionais Abertos – REA, vinculada ao grupo de pesquisa Prapetec (Práticas Pedagógicas no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais) do programa de pós-graduação – Doutorado em educação também da PUCPR.

Esclareço que REA é conceituado pela UNESCO desde 2011, como **materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta nos chamados “creative commons” que refere-se às licenças abertas, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros nas condições de atribuir quem é o autor original da obra; de não utilizar esta obra com finalidades comerciais.**

Para tal, apresento este podcast, como ferramenta para compreensão das terminologias utilizadas para as pessoas com deficiência auditiva e o surdo no contexto da educação inclusiva, destinado aos alunos ouvintes dos cursos de formação docente. no formato de REA.

Que significa um material didático acessível à comunidade escolar, pelo fato de possuir a licença de remigração, de reutilização, de reprodução e de redistribuição em rede como um bem público, sob licença (creative commons) idêntica a esta

Em relação às terminologias, eu pergunto: afinal qual seria a terminologia correta: D.A, surdinho, mudinho ou surdo-mudo bom, são termos considerados pejorativos, quando busca-se uma sociedade mais justa e menos discriminatória, pelo menos, podemos eliminar os termos preconceituosos

Principalmente o termo surdo-mudo, pois, a voz não é única forma de expressar uma intenção e um sentimento, existe a Língua de sinais, a língua que permite a comunicação dos surdos. Portanto, se existe uma comunicação, não existe surdo-mudo, ou mudo.

Enfim, utilizar o termo surdo está correto, assim como a pessoa surda, e o aluno surdo.

Também, o termo PORTADOR, segundo o autor Romeu Sasaki, escreveu em 2010, não se utiliza, pois, ninguém porta nada, no sentido de carregar algo, muito menos a deficiência.

Por essa via, o Decreto Federal n.º 7.611 de 2011 utiliza o termo “pessoas com”

Bem, agora apresento as definições e posturas, segundo a autora Vilma Geni Stomski, em 2012, que define a pessoa com deficiência auditiva explicada na abordagem educacional escolhida pelos pais,

que objetiva o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura labial, mediado pelo aprendizado da Língua Portuguesa.

Também, os deficientes auditivos desenvolvem os resíduos auditivos amparados nos recursos tecnológicos para audição, tais como: Aparelho De Amplificador Sonora Individual, Implante Coclear e Sistema Fm .

Portanto, a opção dos pais em ser deficiente auditivo contribui na configuração do modelo clínico terapêutico que tem o caráter de reabilitação auditiva e da fala da pessoas com perda auditiva..

Este conceito, segundo Vilma Geni Stomski, difere dos termos pessoas surdas ou surdos, e define o sujeito surdo como experiência visual, que remete ao modelo sociocultural.

A metodologia de ensino para os surdos, traduz o modelo social de atendimento à diversidade que tem como referência o bilinguismo, ou seja, a primeira língua dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais – traduzido na sigla de Libras (L1) e a segunda língua (L2), a Língua Portuguesa na modalidade escrita.
Enfim, para a autora é a Libras que permite a expressão da diferença cultural do povo, da comunidade e da identidade surda
e é reconhecida como a língua dos surdos, uma língua que é visual, cinestésica e espacial e não oral- auditiva como a dos ouvintes.
Em suma: Deficiente Auditivo adquire Língua portuguesa com apoio dos dispositivos digitais para ampliar a audição e para comunicar-se, equivale à visão clínica-terapêutica.
E os surdos ou pessoas surdas, comunicam-se por meio de Libras e querem ser respeitados pela diferença linguística. Remete a visão sociocultural.
Já o termo pessoa com Surdez é utilizado nas políticas públicas, tanto para os alunos com deficiência auditiva quanto para alunos surdos.
A autora também, esclarece que a definição de surdos como aquele que não escuta nada e o deficiente auditivo aquele que escuta melhor, são tradicionais e superados,
Pois, o Decreto Federal n.º 5.626 de 2005, que reconhece a Libras como a língua oficial dos surdos, reporta-se aos deficientes auditivos e aos surdos, como sujeitos que diferem na forma de comunicarem-se.
Destaca que os deficientes auditivos comunicam-se por meio de fala e os surdos por meio de Libras e ambos possuem perdas auditivas.
Neste caso, a luta é dos surdos, que querem ser vistos como sujeitos sociais com direito a expressarem e de terem acesso aos bens culturais da nação, em Libras.
Mesmo sabendo que as discussões não encerram-se aqui, finalizamos este pod cast conceitual sobre as pessoas com deficiência auditiva e o surdo, no formato de REA.
Sobre a orientação da professora doutora Patrícia Lupion Torres, coordenadora do curso de pós-graduação – doutorado em educação da PUC PR e pesquisadora de REA
Até a Próxima e Muito obrigada.

Colocar a identificação pessoal:

Nome; curso; turno; período.

1-Com base na leitura realizada do capítulo "Definições e posturas", diferencie:

-o conceito clínico da surdez e especifique o significado do modelo clínico-terapêutico de surdez;

-o conceito social de surdez e especifique o que representa o modelo sociocultural da surdez.

2- Analise as razões dos termos "surdo-mudo" e "portadores" serem considerados pejorativos?

3- A terminologia ajuda a reduzir o preconceito

Sobre o áudio – pod cast:

3- Opine sobre o material disponibilizado em Forma de REA.