

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE, UNICENTRO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ELAINE TÓTOLI DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DA DIMENSÃO DA INTERCULTURALIDADE NA
DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(EPT)**

**IRATI
2022**

ELAINE TÓTOLI DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DA DIMENSÃO DA INTERCULTURALIDADE NA
DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(EPT)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cibele Krause Lemke

**IRATI
2022**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

- O48 Oliveira, Elaine Tótolí de
Análise da dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras em cursos de licenciatura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) / Elaine Tótolí de Oliveira. -- Irati, 2022.
xvi, 119f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.
- Orientadora: Cibele Krause Lemke
Banca examinadora: Cibele Krause Lemke, Ana Cristina Guarinello, Jamile Santinello
- Bibliografia
1. Educação de surdos. 2. Libras. 3. Cultura surda. 4. Educação Inclusiva. 5. Interculturalidade. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE,
UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

ELAINE TÓTOLI DE OLIVEIRA

"ANÁLISE DA DIMENSÃO DA INTERCULTURALIDADE NA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT).".

Dissertação aprovada em 01/11/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro Oeste, **UNICENTRO**, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Cibolo Krause Lemke
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Guarinello
(Membro Titular)

Prof.ª Dr.ª Jamile Santinello
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2022

Home Page: <http://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Reina, 876, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 86.016-430 – GUARAPUAVA – PR
F11 Campus CEDETEQ: Alameda Élio Antonio Dallo Vecchia, 836, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629 8100 – CEP 86.040 167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Profª Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Dedico este trabalho a Deus, por ter sido o provedor de todas as minhas bênçãos. E, ao meu filho surdo, minha inspiração e motivo de minha resiliência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado poderosamente e concedido a graça de concluir mais essa etapa de minha vida, mesmo em meio a tantas adversidades. Pela saúde, pela família e pela oportunidade de estudar com pessoas de notável conhecimento, colegas e amigos que ao passar de cada aula e de cada encontro iam estreitando laços de amizade e companheirismo que levarei para toda vida.

À minha orientadora, professora Dra Cibele Krause Lemke, por ter compartilhado seus valiosos conhecimentos e pela compreensão e paciência durante esse percurso. Sem seu auxílio, a concretização desse sonho não seria possível.

À minha família, fundamental nessa caminhada: meus pais, Luiz Tótolli (*in memoriam*) e Claricinda Modena Tótolli por terem me educado de modo a me tornar uma mulher forte; meu esposo, Edinaldo Francisco de Oliveira, que me incentivou, motivou e teve paciência durante as longas jornadas de estudos em que estive ausente, por sua presença ao meu lado durante toda essa trajetória; meu filho surdo, Eduardo Tótolli de Oliveira, que sempre me inspirou, auxiliou e compreendeu quando precisei me ausentar; meu filho, Elias Tótolli de Oliveira, minha nora, Maressa Fernandes Massioni Tótolli, minha filha, Emanuelle Tótolli de Oliveira Cesário, meu genro, Thomas Willian Cesário Ventura, por serem meus apoiadores e estarem ao meu lado em todas as minhas conquistas. À minha sogra, Neuza Maria de Oliveira, que, mesmo passando por momentos difíceis de enfermidade, precisando de minha ajuda, sempre teve palavras de ânimo e motivação para eu continuar com os estudos, à ela toda minha admiração e respeito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, por compartilhar seus conhecimentos e pelas enriquecedoras discussões realizadas durante as aulas, e em especial a dois amigos e companheiros de Mestrado, Lucicleia Krik e João Francisco dos Santos Satil, pelos longos papos via plataforma *Google Meet* em que dividíamos as angústias, as experiências, as leituras e trabalhos, amigos que estavam sempre prontos a me auxiliar.

Ao Instituto Federal do Paraná, que me concedeu a licença para capacitação, e à minha amiga de trabalho, professora Dra. Lucilia Vernaschi de Oliveira, pelas indicações de leituras e, principalmente, pela força e companheirismo nesse período de formação.

À UNICENTRO, por ter me concedido essa oportunidade e o privilégio de ser contada entre as mestrandas da instituição. Obrigada pela oportunidade, pela acolhida, por todo conhecimento proporcionado!

Aceitar o surdo implica a aceitação de sua língua.
Lucinda Ferreira Brito

DESPERTAR DO SILÊNCIO

Sabe...

Quantas vezes cheguei perto para falar e não consegui

Quantas vezes meus olhos falaram e você nem ligou

Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou

Minha vontade de contar coisas bonitas ia morrendo...

Meus olhos iam se apagando...

Minhas mãos iam silenciando...

E eu me sentia só, num mundo que não era meu...

Aos poucos fui nascendo novamente...

Aceitando seu mundo...

E descobrindo nele coisas maravilhosas:

A existência do som, da palavra, das cores...

Só não consegui identificar a sua voz...

Apreendi que as folhas falam quando o vento sopra...

Apreendi que a água canta quando cai...

Sozinha, nunca liguei o ruído à fonte sonora,

Só descobri tudo isso quando alguém me contou...

Que maravilha!

Mas...

Sinto muito por quem:

– nunca teve tempo...

– nunca olhou para uma criança para ver algo diferente...

– não percebe que ela precisa:

– da sua atenção,

– da sua palavra,

– da sua compreensão

e do seu AMOR. (SHIRLEY VILHALVA, 2004, p. 5-6)

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Cursos de Licenciaturas do IFPR..... | 73 |
| Quadro 2: Identificação da disciplina por curso..... | 74 |
| Quadro 3 – Licenciatura em Ciências Biológicas do campus A - “Libras” – 40 horas..... | 76 |
| Quadro 4 - Licenciatura em Ciências Biológicas do campus B - “Libras e Educação Inclusiva” – 60 horas..... | 77 |
| Quadro 5 – Licenciatura em Ciências Biológicas do campus C - “Libras” – 40 horas..... | 79 |
| Quadro 6 – Licenciatura em Letras - campus C - “Libras” – 40 horas..... | 79 |
| Quadro 7 – Licenciatura em Pedagogia - campus C - “Libras” – 80 horas..... | 80 |
| Quadro 8 – Licenciatura em Pedagogia - campus D - “Libras” – 40 horas..... | 81 |
| Quadro 9 - Professores surdos e professores ouvintes..... | 89 |
| Quadro 10 – Tempo de atuação como professor de Libras em licenciaturas..... | 89 |
| Quadro 11 – Formações dos professores de Libras..... | 90 |
| Quadro 12 – Participação dos professores de Libras em formações, capacitações ou eventos sobre interculturalidade na Educação de Surdos..... | 92 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

CEP/COMEP – Comitê de Ética em Pesquisa
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IES – Instituição de Ensino Superior
IFE - Instituto Federal de Educação
IFPR – Instituto Federal do Paraná
L1 - Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANIF – Planos de Ensino do IFPR
Prolibras – Certificado de Proficiência no uso e no ensino da Libras
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP – Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
TOEFL - *Test of English as a Foreign Language*
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

OLIVEIRA, Elaine Tótolí de. Análise da dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras em cursos de licenciatura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2022. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro- Oeste, Irati, 2022.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR), acerca da abordagem da interculturalidade. As questões que norteiam este estudo são: i) O ensino de Libras pauta-se nas especificidades linguísticas e culturais dos surdos e na sua inter-relação com a língua e a cultura ouvinte? ii) Os conteúdos trabalhados nesta disciplina abordam a diversidade de identidades surdas? Para viabilizar a realização desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Identificar a aplicabilidade de conteúdos acerca da cultura surda, das diferentes identidades surdas e da interculturalidade nos programas da disciplina de Libras, das respectivas licenciaturas, e sua possível relação com a educação bilíngue de surdos na escola inclusiva; Investigar a compreensão de professores de Libras, que atuam nas licenciaturas em questão, acerca da abordagem da interculturalidade e sua importância para o processo de inclusão escolar de surdos. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando a abordagem de métodos mistos, de procedimentos sequenciais. Teoricamente este estudo ancora-se em Candau (2008, 2012, 2020), Nascimento (2014), Quadros (2006, 2009, 2019), Strobel (2006, 2008, 2013, 2016), Perlin (1998, 2003, 2011), Skliar (1998), Albres (2012, 2014, 2016) entre outros autores que discorrem acerca da educação de surdos, da Libras e da interculturalidade. A pesquisa foi dividida em três etapas: a bibliográfica, pela qual discorremos acerca dos principais aspectos que envolvem a inclusão escolar de surdos numa perspectiva intercultural, a implementação da disciplina de Libras e os profissionais aptos a ministrá-la; a documental, na qual analisamos programas da disciplina de Libras nas licenciaturas supracitadas; e, a etapa de campo, em que foram entrevistados os professores de Libras que atuam nas licenciaturas investigadas, por meio de questionário semiestruturado, em formulário online via *Google Forms*, acerca da abordagem da interculturalidade na disciplina de Libras. Os dados coletados foram categorizados e analisados sob o segmento do referencial teórico proposto pelos autores pesquisados, a partir da teoria de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados apontaram que a maioria dos programas da disciplina de Libras está pautado nas especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos e sua inter-relação com a cultura ouvinte. Além disso, tais programas, abordam temas relacionados à cultura e as diferentes identidades surdas, sendo que em apenas um programa não constava o termo “identidades surdas”. Constatamos que apesar de o termo “interculturalidade” não constar entre os temas das ementas e dos conteúdos, ao analisar os programas na íntegra, percebemos a preocupação dos professores em articular a Libras e a cultura surda com a cultura ouvinte, demonstrando possibilidades de inter-relação entre elas. Sugere-se, que futuramente, sejam aprofundadas as reflexões acerca da elaboração de programas que contemplem a abordagem da interculturalidade em conformidade com a carga-horária disponibilizada pelas licenciaturas, com vistas à uma educação inclusiva (bilíngue e bicultural) sem preconceito, discriminação ou inferiorização do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Libras. Cultura surda. Educação Inclusiva. Interculturalidade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Elaine Tócoli de. Analysis of the interculturality dimension in the discipline of Libras in degree courses in the context of Professional and Technological Education (PTE). 2022. 130 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Midwest, Irati, 2022.

This research aims to analyze Libras discipline programs in the Degree in Letters, Pedagogy and Biological Sciences in the context of Professional and Technological Education (EPT), at the Federal Institute of Paraná (IFPR) about the approach of interculturality. The questions that guide this study are: i) Is the teaching of Libras based on the linguistic and cultural specificities of the deaf and on their interrelationship with the language and the listening culture? ii) Do the contents covered in this course address the diversity of deaf identities? In order to make this research feasible, the following specific objectives were established: Identify the applicability of content about deaf culture, different deaf identities and interculturality in Libras discipline programs, of the respective degrees, and their possible relationship with the bilingual education of deaf in inclusive school; To investigate the understanding of Libras teachers, who work in the courses in question, about the approach of interculturality and its importance for the process of school inclusion of the deaf. For that, we opted for bibliographical, documental and field research, using the mixed methods approach, of sequential procedures. Theoretically, this study is anchored in Candau (2008, 2012, 2020), Nascimento (2014), Quadros (2006, 2009, 2019), Strobel (2006, 2008, 2013, 2016), Perlin (1998, 2003, 2011), Skliar (1998), Albres (2012, 2014, 2016) among other authors who discuss education for the deaf, Libras and interculturality. The research was divided into three stages: the bibliographical one, through which we discuss the main aspects that involve the school inclusion of the deaf from an intercultural perspective, the implementation of the Libras discipline and the professionals able to teach it; the documental one, in which we analyze Libras discipline programs in the mentioned degrees; and, the field stage, in which Libras teachers who work in the investigated degrees were interviewed, through a semi-structured questionnaire in an online form via GoogleForms, about the approach of interculturality in the Libras discipline. The collected data were categorized and analyzed under the theoretical framework proposed by the researched authors based on the theory of Content Analysis proposed by Bardin (2016). The results showed that most Libras subject programs are based on the linguistic and cultural specificities of deaf subjects and their interrelationship with the hearing culture. In addition, such programs address issues related to culture and different deaf identities, and in only one program the term “deaf identities” did not appear. We found that although the term “interculturality” is not included among the themes of the menus and contents, when analyzing the programs in full, we noticed the teachers' concern in articulating Libras and the deaf culture with the hearing culture, demonstrating possibilities of interaction. relationship between them. It is suggested that, in the future, reflections on the development of programs that address the approach of interculturality be deepened in accordance with the workload provided by the degrees, with a view to an inclusive education (bilingual and bicultural) without prejudice, discrimination or inferiority from the other.

KEYWORDS: Deaf Education. Libras (Brazilian Sign Language). Deaf culture. Inclusive education. Interculturality.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| CAPÍTULO I..... | 22 |
| ASPECTOS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL..... | 22 |
| 1. MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO..... | 22 |
| 1.1 CULTURA SURDA E CULTURA OUVINTE: DESAFIO PARA A ESCOLA INCLUSIVA..... | 27 |
| 1.1.2 As diferentes identidades surdas..... | 34 |
| 1.1.3 Pedagogia surda e educação bilíngue..... | 40 |
| 1.2 INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL | 44 |
| CAPÍTULO II..... | 51 |
| A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS E OS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS POR MINISTRÁ-LA..... | 51 |
| 2. A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS E SEU OBJETO DE ENSINO..... | 51 |
| 2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS..... | 57 |
| CAPÍTULO III..... | 67 |
| PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 67 |
| 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS..... | 67 |
| CAPÍTULO IV..... | 73 |
| APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 73 |
| 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS..... | 73 |
| 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 75 |
| 4.1.2 Análise e discussão dos dados documentais..... | 75 |
| 4.1.3 Análise e discussão dos dados do questionário..... | 87 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 103 |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 108 |
| APÊNDICES..... | 111 |
| ANEXO..... | 118 |

INTRODUÇÃO

A opção por esta pesquisa se deu devido a minha trajetória de vida tanto particular quanto profissional, pois cresci em um ambiente onde minha melhor amiga era minha prima surda¹. Assim que me casei tive o meu primeiro filho, também surdo. Isto posto, dentro das possibilidades da época, procurei me dedicar ao estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e me aproximar, cada vez mais, dos sujeitos surdos, fato que considero um privilégio. Atuo há doze anos como Tradutora Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) e há quatro anos como professora da disciplina de Libras. Procuo fazer dessa minha realidade o objetivo de minha vida religiosa, profissional e acadêmica.

O interesse por pesquisar a dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras se deu durante o curso das disciplinas do programa de pós-graduação em educação, que passei a fazer parte, mais especificamente, da disciplina de Multiculturalismo e Práticas Educativas. As aulas, as discussões e o contato com diversos textos sobre multiculturalismo e interculturalidade me levaram a refletir acerca das situações complexas que presenciei em algumas escolas durante minha trajetória profissional, nas quais, profissionais da educação mostraram desconhecimento sobre as questões referentes à língua, cultura e identidades das pessoas surdas, fato que refletiu de forma negativa na aprendizagem dos estudantes surdos, na época.

Carvalho *et al* (2017) salientam que o desconhecimento das especificidades dos sujeitos surdos, por parte dos professores pode interferir na motivação desses alunos, e resultar na sua permanência ou evasão escolar. Segundo esses autores, a presença de alunos surdos em sala de aula comum desencadeia no professor a necessidade da elaboração de estratégias que condizem com as necessidades dessas pessoas de modo que tenham acesso a uma educação de qualidade. Considerando que, nas escolas regulares, a língua de instrução é a Língua Portuguesa, a qual é considerada a segunda língua (L2) das pessoas surdas usuárias de Libras, sendo que a Libras é sua primeira língua (L1).

Logo, por meio das leituras e discussões promovidas na referida disciplina, da pós-graduação, optei por investigar em que dimensão a interculturalidade vem sendo articulada nos programas da disciplina de Libras nas licenciaturas, visto que esse tema pode ser trabalhado de modo a auxiliar os graduandos, futuros professores, à atuarem de maneira mais exitosa frente a diversidade de educandos surdos inseridos nas escolas regulares em classes

¹ Neste trabalho, utilizamos o termo “surdo” em consonância com os Estudos Surdos que veem a surdez como diferença e não como deficiência.

heterogêneas.

Minha inquietação parte da necessidade de o professor ouvinte², que atua nas escolas regulares ter, pelo menos, o mínimo de conhecimento sobre as pessoas surdas, usuárias de Libras, e de suas singularidades linguísticas, culturais e identitárias, para que planeje suas aulas sob uma perspectiva intercultural, ou seja, que não apenas propicie a coexistência das diferenças entre a língua e as representações culturais e identitárias de sujeitos surdos e ouvintes, mas que também viabilize a interação entre cultura surda e cultura ouvinte sem hierarquizar ou inferiorizar nenhuma delas, de modo que elimine preconceitos e discriminações em sala de aula (CANDAU, 2003).

Partindo dessa premissa, consideramos que a disciplina de Libras, instituída a partir da Lei nº 10.436/2002, que em seu Art. 4º descreve que “o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estadual, municipal e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”, e pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002, 2005), é considerada um instrumento, estratégico e oportuno para introduzir conhecimentos acerca dessa língua durante a formação de professores.

Vale destacar também que, nesta dissertação, a investigação é voltada à educação bilíngue de surdos na perspectiva inclusiva, ou seja, aos estudantes surdos usuários de Libras, inseridos em classes comuns de escolas regulares.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), atualizada pela Lei nº 14.191/2021, entende-se por educação bilíngue de surdos:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Essa proposta educacional apresenta algumas complexidades e especificidades, pelo fato de envolver o uso de duas línguas de modalidades distintas, a Libras, visual-espacial, e

² O termo “ouvinte”, nesse contexto, é utilizado pelos pesquisadores em referência às pessoas que não são surdas, mas ouvem e falam.

a Língua Portuguesa escrita, oral-auditiva, em um mesmo contexto escolar (SILVA, 2013).

Diante disso, compreendemos que os indivíduos surdos usuários de Libras que compartilham de uma cultura essencialmente visual, ao serem inseridos em uma escola comum, geralmente, pensada apenas para alunos ouvintes, baseada em uma cultura oral-auditiva, podem enfrentar sérias dificuldades de aprendizagem, requerendo da escola algumas adequações.

Ressaltamos que é dever da escola transmitir a esses indivíduos uma educação que desperte seu interesse pela aprendizagem por meio de currículos e conteúdos que ressignifiquem a heterogeneidade das pessoas e a percepção de pertencimento a esse espaço. Concordamos com Santos e Queiróz (2018, p. 366) quando afirmam que “a educação não pode ser desvinculada das questões sociais e culturais do indivíduo”.

Apesar disso, é cada vez mais comum encontrarmos estudos que apontam situações em que alunos pertencentes a diferentes grupos culturais que possuem determinadas marcas identitárias sejam objetos de rejeições e discriminações, sendo inferiorizados no cotidiano das escolas (CANDAU, 2012).

Para que isso não ocorra é fundamental que a escola considere uma perspectiva intercultural que, segundo Candau (2008, p. 51), tem como principal característica “[...] a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”, e, neste caso, na escola.

Ressaltamos que, atualmente, existem diversos documentos oficiais orientadores da formação docente, os quais visam que os profissionais que irão atuar no contexto escolar, sejam instruídos acerca de como trabalhar com as diferenças linguísticas, culturais e identitárias dentro das escolas. Em relação a educação bilíngue de surdos, destacamos a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como a língua da comunidade surda³ brasileira (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e torna obrigatória a inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005), e, a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei nº 9.394/1996 (LDBN) e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021), conforme mencionada anteriormente.

Apesar de o Decreto nº 5.626/2005 destacar que é obrigatória a inserção da disciplina

³ Comunidade surda é entendida como um grupo de pessoas que participam e compartilham dos mesmos interesses em comum em prol das pessoas surdas, em uma determinada localização (STROBEL, 2008). De acordo com a autora, a comunidade surda não é composta apenas por sujeitos surdos, mas também por pessoas ouvintes (familiares de surdos, intérpretes, professores, amigos e outros).

de Libras no currículo das licenciaturas, ele não dispõe de informações acerca da elaboração dos programas da referida disciplina, dos conteúdos, carga horária e acerca de sua natureza (teórica ou prática). Com isso, a disciplina de Libras tem sido organizada e ministrada de formas diferentes em cada Instituição de Ensino Superior (IES), visto que essas têm autonomia para conceber o programa dessa disciplina (CALIXTO, 2018). Além disso, cada professor de Libras possui uma percepção diferente acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina, e isto pode impactar diretamente na formação inicial do graduando de licenciatura (futuro professor) gerando consequências negativas ao processo educativo dos alunos surdos inseridos em escolas comuns e que, possivelmente, serão atendidos por esses profissionais.

Diante do exposto, as seguintes indagações que nortearam esta pesquisa: 1) O ensino de Libras pauta-se nas especificidades linguísticas e culturais dos surdos e na sua inter-relação com a língua e a cultura ouvinte? 2) Os conteúdos trabalhados nesta disciplina abordam a diversidade de identidades surdas?

Vale destacar que, neste trabalho, entende-se como interculturalidade a abordagem de elementos referente aos aspectos linguísticos, culturais e identitários dos estudantes surdos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR), acerca da abordagem da interculturalidade. Para viabilizar a realização desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) Identificar a aplicabilidade de conteúdos acerca da cultura surda, das diferentes identidades surdas e da interculturalidade nos programas da disciplina de Libras, das respectivas licenciaturas, e sua possível relação com a educação bilíngue de surdos na escola inclusiva; ii) Investigar a compreensão de professores de Libras, que atuam nas licenciaturas em questão, acerca da abordagem da interculturalidade e sua importância para o processo de inclusão escolar de surdos;

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando a abordagem de métodos mistos, de procedimentos sequenciais, pois assim, segundo Creswell (2010), é possível coletar dados tanto de levantamento de informações numéricas como de informações de texto. Dessa forma, foram coletados, analisados e interpretados tanto dados quantitativos quanto qualitativos acerca dos programas da disciplina de Libras nas licenciaturas supracitadas.

A trajetória metodológica se deu a partir de levantamento bibliográfico consistente

com base em pesquisadores da temática proposta; levantamento quantitativo dos campi do IFPR que contemplam os cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas; da análise documental (planos de ensino); e da elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado (Apêndice 1), via *Google Forms*, aos professores de Libras das respectivas licenciaturas do IFPR, seguido de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicentro (CEP/COMEP) (Anexo 1).

No primeiro capítulo tratamos de aspectos que envolvem a inclusão escolar de surdos numa perspectiva intercultural, partindo do conceito de multiculturalismo, interculturalidade, cultura surda, diferentes identidades surdas, pedagogia surda, diferenças linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes e os desafios à educação inclusiva.

No segundo capítulo discorremos acerca da implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas e seu objeto de ensino, bem como a formação do professor de Libras.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso e os procedimentos metodológicos da pesquisa, contendo a caracterização de seu contexto e os instrumentos para coleta de dados das etapas quantitativa e qualitativa.

No quarto e último capítulo desenvolvemos a apresentação da análise e discussão dos dados coletados, tanto da etapa quantitativa quanto da qualitativa. Durante a discussão dos resultados buscamos relacioná-los com os referenciais teóricos utilizados, objetivo principal e as questões que nortearam esta pesquisa.

Posterior ao último capítulo seguem as considerações finais, momento em que apresentamos os principais resultados e reflexões que a pesquisa suscita e, na continuidade, as referências utilizadas para a construção desta dissertação.

CAPÍTULO I

ASPECTOS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Neste capítulo apresentamos os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e sua relação com a educação de surdos. Além disso, reverberamos acerca das diferentes concepções de surdez, da cultura surda e das diferentes identidades surdas, visto que conhecer a diversidade de sujeitos surdos nos leva a compreender as diversas posturas assumidas pelos alunos surdos no contexto de sala de aula e seu desempenho. Por fim, apresentamos algumas considerações, tensões e inquietações que perpassam essa discussão, que partem do conceito e dos princípios da interculturalidade crítica.

Para tanto, esclarecemos alguns conceitos essenciais que viabilizam a compreensão das discussões posteriores que serão os seguintes: o multiculturalismo crítico, como movimento teórico e político que visa superar os desafios da diversidade cultural na educação e, conseqüentemente, na sociedade; tratamos a cultura, como trama de significados, pela qual as pessoas constituem e dirimem as relações com a sociedade e com a natureza que a cerca; discorremos acerca da identidade, como sendo provisória e circunstancial; a surdez como diferença linguística e cultural, os surdos, usuários da Libras, como indivíduos que se constituem como sujeitos por meio da língua de sinais, sob uma perspectiva bilíngue; a pedagogia surda como uma metodologia de educação de surdos que visa a construção de sua identidade e consagração de sua cultura, possível por meio do encontro com seus pares, algo que surge para legitimar o modelo cultural desses sujeitos; a interculturalidade como um princípio possível e benéfico de gestão das interações entre diferentes culturas; a educação inclusiva como um modelo de educação para surdos, que precisa ser aprimorada para que seja efetiva e, por fim, a educação bilíngue como modalidade de ensino mais adequada para surdos, por considerar a Libras como língua de instrução e prever o protagonismo surdo.

1. MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

Temos nos deparado com diferentes povos, grupos sociais e culturas que nos levam a refletir sobre a importância de pensar processos educativos sob uma perspectiva que busca

resolver possíveis problemas socioculturais como a interação dos diferentes povos e grupos sociais, de maneira que respeite seus costumes e modo de vivenciar o mundo. Nesse sentido, buscamos discorrer, nesta pesquisa, acerca dessas interações no âmbito educacional.

Para Nascimento (2014), esses termos se distinguem tanto pelo modo como se concebe a diversidade cultural quanto sobre a forma de nela atuar. Segundo a autora, o vocábulo multiculturalismo é polissêmico e tem adentrado à educação com concepções epistemologicamente diversificadas.

Bonetto e Neira (2017) postulam que, o termo multiculturalismo pode compreender desde a luta de diferentes grupos culturais pelo reconhecimento social até à impressão de apagamento das diferenças.

Zanin e Lemke (2017, p. 348) defendem que o multiculturalismo além de haver contribuído para estabelecer leis e políticas públicas, incorporou os estudos culturais às pesquisas brasileiras. De acordo com as autoras, o multiculturalismo na educação, de modo geral, “tem sido compreendido como um campo que busca respostas à diversidade cultural, social e enfrentamento aos preconceitos”.

Gonçalves e Silva (2003) explicam o movimento social do multiculturalismo como uma revolução contra o currículo universitário tradicional, monocultural e segregacionista. Para compreender as questões multiculturais nos atentamos ao que Candau (2008) nos apresenta sobre as duas abordagens distintas do multiculturalismo: a prescritiva e a propositiva. Sobre elas, Zanin (2016, p. 34), com base em Candau, esclarece que:

A **abordagem descritiva** afirma que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, assim, as configurações multiculturais de uma sociedade dependem de um contexto histórico, político e sociocultural específico. A **abordagem propositiva** entende o multiculturalismo como algo além de um dado da realidade. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Nessa abordagem, torna-se necessário se distinguir diferentes concepções que possam servir de base para essa perspectiva propositiva (Grifo nosso).

Diante dessa afirmação, compreendemos que o multiculturalismo descritivo se refere à diversidade cultural existente na sociedade, considerando que esta é constituída, histórica e politicamente, por diversos grupos sociais que compartilham de diferentes culturas.

Já o multiculturalismo propositivo diz respeito às diferentes formas de os sujeitos, de diferentes grupos sociais, se relacionarem, com vistas à propor ações possibilitando que as relações, político-culturais, ocorram de modo mais produtivo possível.

Além disso, Canen (2007) explica diferentes perspectivas que orientam os trabalhos do multiculturalismo, a folclórica e a crítica. A perspectiva folclórica (ou liberal) valoriza a pluralidade cultural, porém, reduz o multiculturalismo à valorização de aspectos exóticos, folclóricos e pontuais dos grupos sociais (receitas, comemorações, datas típicas e outros).

Já a perspectiva crítica (também conhecida como multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica) é aquela cujas estratégias e visões são voltadas, especificamente, à desconstrução de preconceitos e à valorização das diferenças de determinados grupos sociais. Sobre o Multiculturalismo na perspectiva crítica, Canen salienta que:

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Isso porque a visão pós-moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma (CANEN, 2007, p. 93).

Logo, compreendemos que o multiculturalismo crítico (ou interculturalidade crítica) busca encadear discussões sobre as relações entre as diferenças culturais considerando o preconceito, a discriminação e a hierarquização. Além disso, busca identificar por meio da linguagem e do discurso, a concepção das diferenças.

Silva (2020) afirma que, no multiculturalismo crítico, questões culturais e questões de poder são indissociáveis, pois, são as relações de poder que obrigam as diferenças a compartilharem o mesmo espaço.

Nessa perspectiva, Batista (2014) ressalta que o multiculturalismo crítico tem como objetivo questões referentes às lutas políticas que envolvem as relações das classes dominantes sobre os dominados, contrapondo-se ao processo de exploração e opressão de grupos favorecidos sobre os menos favorecidos, buscando a transformação da realidade.

Partindo do conceito de multiculturalismo crítico, neste trabalho, iremos refletir acerca da realidade educacional dos sujeitos surdos, entendendo que esta perspectiva intercultural crítica pode contribuir para as discussões sobre o dinamismo, as relações, os conflitos e a hierarquização de poder advindos da interação das diferenças culturais entre surdos e ouvintes que existem no ambiente escolar.

Nesse sentido, percebemos que as escolas têm se tornado ambientes multiculturais e passam a ser espaços de intercâmbios culturais, ocasionando o surgimento de indagações sobre as diferenças e singularidades dos indivíduos. Com isso, surgem diversas teorias para refletir e discutir sobre a cultura, suas interações e possíveis transformações, entre elas, nesta pesquisa, destacamos a abordagem da interculturalidade.

Para Nascimento (2014, p. 2), interculturalidade é um conjunto de propostas que visam “conceber a diversidade cultural de forma que não apenas reconheça a existência de grupos étnicos e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos”. De acordo com Candau (2003, p. 148):

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los.

Dessa forma, entendemos interculturalidade como um conjunto de propostas de convívio e interação entre diferentes culturas que considera as diferenças sem hierarquizar ou anular qualquer uma delas, com vistas a eliminação de preconceito e discriminação.

De modo geral, Silvério e Medeiros (2013) afirmam que há diferença entre a teoria do multiculturalismo e da interculturalidade. Para esses autores, o multiculturalismo expressa a multiplicidade de culturas sem fazer referência à possível relação entre elas, já a interculturalidade trata da inter-relação existente entre as culturas. Já o movimento do multiculturalismo crítico e da interculturalidade crítica são apresentados por Canen (2007) como sinônimos por se tratar de dois movimentos que têm como objetivo as lutas políticas que envolvem as relações de poder entre grupos sociais buscando o respeito às diferenças e a não discriminação.

Candau (2012) corrobora com essa afirmação ao apresentar duas perspectivas distintas de interculturalidade: i) A funcional: adotada por políticos que se apropriam dos discursos sobre a interculturalidade para propôr políticas assimilacionistas com intenção de controlar situações conflituosas e incentivar a homogeneização cultural; e, ii) A crítica: que reflete sobre as estruturas de poder e as confrontam para reparar fatos históricos de preconceito e de exclusão.

A perspectiva da interculturalidade crítica tem como principal característica “[...] a

promoção deliberada da inter- relação entre diferentes grupos socioculturais presentes em determinada sociedade” (CANDAU, 2020, p. 10).

Vale destacar que, embora tenhamos apresentado diversos conceitos, nesta dissertação partiremos do princípio da interculturalidade crítica, a fim de refletirmos sobre a relação de poder e conflitos existentes entre cultura surda e cultura ouvinte no contexto educacional, com vistas a combater o preconceito e a discriminação em relação a língua, as identidades e a cultura dos sujeitos surdos. Pois, acreditamos que a interculturalidade, numa perspectiva crítica, pode contribuir com políticas e práticas educativas mais coerentes mediante a complexa realidade das relações entre cultura surda e cultura ouvinte e a disparidade de poder entre elas, principalmente, no ambiente escolar.

A relação de poder que há entre surdos e ouvintes, se dá sob um fenômeno que estudiosos denominam de ouvintismo. Para Skliar (1998, p. 58) “[...] o ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade”. Segundo o autor, “[...] o ouvintismo designa o estudo surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização” (p. 59).

Segundo Skliar (1998), o fenômeno do ouvintismo é o que faz da cultura ouvinte etnocêntrica e hegemônica, suscitando a ideia equivocada de que a identidade ouvinte é superior a tudo o que se refere aos sujeitos surdos, e essa crença tem refletido nas relações entre surdos e ouvintes e nas práticas de professores ouvintes em escolas que se intitulam inclusivas.

Azevedo e Campos (2019) asseveram que, na educação, as políticas interculturais abrangem vários aspectos da vida escolar dos indivíduos e, por fim, se transformam em políticas e ações de inclusão sociocultural que constam na legislação e são exigidas na prática docente. Dessa forma, os autores concordam que “[...] a escola tornou-se responsável por promover os encontros e as interações entre diferentes grupos, a fim de transformar o preconceito, a submissão e o racismo” (p. 2).

No entanto, Candau (2012, p. 54) ressalta que “[...] estabelecer uma educação intercultural é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais”.

Segundo Silva (2013), a educação numa perspectiva intercultural, atualmente, é idealizada como um elemento fundamental na organização de sistemas educativos e sociedades que visam organização democrática, equidade e respeito às peculiaridades dos diferentes grupos socioculturais que integram esses sistemas.

Entre esses grupos sociais destacamos as comunidades de pessoas surdas, que compartilham de língua e cultura peculiares. Mais adiante, apresentamos o conceito de cultura, identidade e diferença para, a partir disso, refletirmos na surdez enquanto uma característica que difere as pessoas surdas das pessoas ouvintes.

Doravante, buscaremos refletir acerca da cultura surda, trazendo para a discussão da surdez o ponto de vista clínico-terapêutico, socioantropológico e sócio-histórico, a fim de compreendermos suas implicações na educação de surdos e as contribuições da perspectiva intercultural a esse processo.

1.1 CULTURA SURDA E CULTURA OUVINTE: DESAFIO PARA A ESCOLA INCLUSIVA

Neste tópico apresentamos o conceito de cultura surda e identidades surdas sob a perspectiva dos Estudos Surdos⁴ a fim de compreendermos as diferenças inerentes a esses indivíduos e a cultura ouvinte. Buscamos fazer relações que perpassam por aspectos, como, as subjetividades, as identidades culturais e as relações desiguais de poder entre surdos e ouvintes que são desenvolvidas e questionadas constantemente.

De acordo com Reis (2013), a cultura é aprendida no meio em que vivemos, por meio das experiências vivenciadas e trocadas. Para a autora, a cultura não é algo genético, mas sim, resultado do contexto em que estamos inseridos.

Em relação aos sujeitos surdos, usuários da língua de sinais, estes possuem uma forma peculiar de conceber e interagir na sociedade e isso resulta em uma cultura própria que os Estudos Surdos chamam de cultura surda, compartilhada por aqueles que utilizam esta língua e interagem com o mundo a partir de experiências visuais, pelas quais suas construções mentais são mediadas (RODRIGUES; MUNHOZ; HATTGE, 2015). Nesse contexto, Strobel (2008, p. 22) define cultura surda como:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Diante disso, podemos afirmar que as comunidades surdas são organizadas

⁴ Segundo Skliar (1998, p. 5) “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”

culturalmente a partir de alguns elementos que lhe são peculiares, entre eles, a língua de sinais.

Perlin e Strobel (2014) compactuam que a cultura surda é entendida como um padrão de comportamento e experiências compartilhadas por sujeitos surdos, na escola, nas associações de surdos, em encontros informais e outros. Isto os remete à identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por utilizar uma mesma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização específicos.

De acordo com Strobel (2008), entre as pessoas surdas, principalmente aos usuários de língua de sinais, existem alguns artefatos culturais que lhes são peculiares, como: as artes visuais, a experiência visual, a língua de sinais, a família, a literatura surda, a vida social e esportiva, a política e alguns materiais que possibilitam sua acessibilidade.

Para a autora, “[...] o conceito “artefatos” não se refere apenas a materialismos culturais, mas aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL 2008, p.37).

Um dos traços culturais marcantes das pessoas surdas, por exemplo, é a atribuição de um sinal visual para a identificação dos participantes da comunidade surda. De acordo com Oliveira (2019, p. 137):

Esse ato de dar um sinal geralmente é feito por um surdo, e equivale a receber um nome visual de batismo. A pessoa que recebe o sinal sempre que for apresentada a um surdo mostrará seu sinal e escreverá seu nome por meio da datilologia, isto é, soletrar seu nome pelo alfabeto manual da Libras. O sinal é atribuído a partir da observação de três aspectos principais: a) característica física (do rosto, dos cabelos, da altura, tatuagens); b) comportamento marcante, manias; c) apelido.

Observamos que este traço é um dos elementos que contribui para a construção da identidade surda e seu fortalecimento.

Sobre isso, Vianna (2014) explica que no discurso de uma pessoa surda as imagens se traduzem em texto porque são impregnadas de significados, além de organizarem a relação da língua com a história, propiciando gestos de leitura que permitem interpretar os aspectos linguísticos carregados de memórias, em sua consistência semântica, em seus simbolismos e em seus corpos.

Nesse contexto, vale destacar sobre a existência de uma cultura visual, desde o princípio da existência humana, a qual utiliza recursos visuais para compartilhar ideias e informações (MACEDO; SILVA; ALVES, 2021) entre surdos e ouvintes.

No entanto, a cultura surda é vivenciada pelo sujeito surdo que tem como meio de sua atenção o campo visual. Nesse sentido, a cultura visual tem grande importância para a cultura surda, as quais podemos considerar como indissociáveis, pois é por meio da cultura visual que a cultura surda se expressa.

Perlin (1998, p. 3) compactua que, para as pessoas surdas usuárias da Libras, “a produção de sentido acerca dos significantes se dá na cultura visual”. Isto posto, entre os artefatos da cultura surda, que se manifestam pela cultura visual, destaca-se a língua de sinais, pois ela constitui o “artefato linguístico” da comunidade surda e é considerada crucial para a sua cultura, por se tratar, em muitos casos, da L1 desses indivíduos (STREIECHEN, 2012).

A percepção visual, para os surdos, amplia e favorece a interação com o mundo que o cerca, por isso, a condição do ambiente é muito importante, e lugares escuros são desfavoráveis (SILVA; FAGUNDES, 2015). Para exemplificar, os autores salientam que, dependendo da circunstância, manter um ambiente, em que se encontra uma pessoa surda, escuro ou sem nenhuma iluminação é considerado, por eles, como desrespeito e, até mesmo, uma agressão, pois dependem de informações visuais, que dessa forma, lhe são negadas.

Strobel (2016, p. 5) corrobora que, “[...] essa agressão contra a cultura surda pode levar a conflitos das identidades surdas e à desvalorização de suas diferenças.”

Com isso, é possível refletirmos sobre o fato de que os sujeitos surdos, diferentes de nós, ouvintes, vivenciam dois mundos distintos, cotidianamente, um de sua cultura visual, a cultura surda e o outro da cultura ouvinte. No entanto, essa dicotomia tem gerado alguns conflitos, pois a maioria das pessoas ouvintes não conhecem a língua de sinais, tampouco as particularidades culturais e identitárias das pessoas surdas e como elas veem o mundo, e isso ocasiona, muitas vezes, uma condição de desvantagem dos surdos em relação aos ouvintes (CARNIEL, 2018).

Para elucidar a relação de poder existente entre cultura surda e cultura ouvinte, Lopes (1998) cita a sirene escolar (das escolas regulares) como algo que produz significados diferentes para alunos surdos e ouvintes.

Segundo a autora, para os ouvintes, o sinal sonoro, é um elemento disciplinador, pois é usado para designar diferentes comportamentos em horários diferentes, como a hora das atividades ou do lazer. Já para os alunos surdos, a sirene sonora, além dessa função, também significa a representação de poder dos ouvintes sobre os surdos, pois esta ação, concentra na figura dos ouvintes (que detém a capacidade de escutar), o poder de transmitir a informação sonora aos “patologicamente impossibilitados de fazê-lo”, os surdos. Esse é apenas um

exemplo, entre outras situações, em que os sujeitos surdos sentem-se discriminados e desvalorizados pelos ouvintes em detrimento à sua condição cultural (SILVA; FAGUNDES, 2015), pois para que a escola fosse inclusiva e intercultural, deveria haver nesse espaço tanto sirene sonora (para ouvintes) quanto sirene visual (para os surdos), sem discriminação. Dessa forma atenderia a todos.

De acordo com Perlin (2003, p. 130) “[...] a cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo*, nas múltiplas culturas, múltiplas identidades”. Por esse motivo, a comunidade surda vem realizando um trabalho árduo para, cada vez mais, conquistar seu espaço na sociedade. Trata-se de uma tarefa que requer muito esforço e perseverança, mesmo contando com a participação e apoio de familiares e profissionais da área (SILVA; FAGUNDES, 2015).

Vale ressaltar que, por muitos anos, a ciência tentou “curar” a surdez, na tentativa de tornar o surdo uma pessoa que se comunicasse por meio da fala e se constituísse sob a égide da cultura ouvinte (GOUVEIA, 2019). O conceito de surdez variou conforme a época e o ponto de vista de quem a conceituava, mais comumente, tem sido definida por duas visões diferentes: a clínico-terapêutica e a socioantropológica (ou sociocultural) (REIS, 2013), embora haja indícios de uma terceira, que abordaremos mais adiante.

Na concepção clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma deficiência, e isso coloca as pessoas surdas em condição de desvantagem se comparadas às pessoas ouvintes (SKLIAR, 1998). Nessa perspectiva, a área da saúde classifica a surdez pelo grau de perda auditiva, em decibéis⁵, sendo: perda leve (de 26 dB a 40 dB); perda moderada (de 41 dB a 60 dB); perda severa (de 61 dB a 80 dB) e perda profunda (maior que 81 dB) (ABREU, 2020). Em relação às características da perda auditiva, classifica em três tipos: condutiva, neurosensorial e mista; No que tange a idade que pode ocorrer a perda auditiva, como: pré-lingual (congenita ou adquirida antes da aquisição de linguagem) e pós-lingual (depois da aquisição da linguagem); e pela etiologia (hereditária ou adquirida) (ALPENDRE, 2008).

Essa última autora ressalta que a perspectiva clínico-terapêutica ancora-se à proposta oralista, e explica que essa concepção reflete uma representação implícita das pessoas surdas na sociedade, de surdez como patologia. A saber, as propostas educacionais oralistas (ou oralismo) foram predominantes na história da surdez até 1960, impondo que a escolarização

⁵ Decibéis: unidade de medida (símbolo dB) que corresponde a décima parte do bel e que serve, em acústica, para definir uma escala de intensidade sonora. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/decib%C3%A9is>. [consultado em 25-08-2022].

dos surdos e o acesso a qualquer conhecimento de senso comum ou científico, dependesse substancialmente da oralidade, e tinha como pressuposto que o pensamento dependia da mediação da fala (FERNANDES, 2012). Na concepção clínico-terapêutica a maior preocupação era “curar” os surdos e não propriamente educá-los (STROBEL, 2006).

Além disso, essa concepção associa os graus de perda auditiva a problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais como se fossem inerentes à surdez, supondo que os surdos formam um grupo homogêneo passível de subdivisões de acordo com a classificação médica de deficiência auditiva. Isso significa que “[...] confundem a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social consequência do déficit” (ALPENDRE, 2008, p. 3).

Oliveira e Araújo (2019) asseveram que essa representação denota a ideia de que os sujeitos surdos possuem uma identidade fixa, estável, estática e permanente. Segundo Reis (2013), foi a partir do advento dos Estudos Culturais, fundamentados em Hall (2000) e, posteriormente, dos Estudos Surdos, que começou a ser dado outro olhar à surdez.

Reis (2013) postula que vários estudos, inclusive de pesquisadores surdos, buscaram explicar a surdez pelo viés socioantropológico (relativo a cultura e a língua de sinais), no qual a cultura e a identidade são mais relevantes do que a perda auditiva e níveis de decibéis. Sobre a concepção socioantropológica da surdez, Abreu (2020, p. 5) explica que:

Segundo esse conceito, os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vivências pelo fato de serem seres visuais; a língua de sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas. Prova disso é a forma como, mesmo com a proibição do uso de sinais durante o domínio da proposta oralista, a comunidade surda conseguiu uma forma de organização que permitiu o desenvolvimento e a ampliação da língua de sinais no mundo inteiro.

Dessa forma, percebemos que a representação da surdez passa a ser compreendida como uma diferença linguística e cultural, construída histórica e socialmente, fundamentada nas experiências visuais das pessoas surdas e na língua de sinais. E, neste caso, sua condição de “não ouvir” não é considerada uma deficiência, mas apenas uma diferença, e os sujeitos surdos passam a serem vistos como pessoas que possuem singularidades, advindas de sua percepção visual.

Nessa perspectiva de surdez enquanto diferença, “Os surdos sinalizantes, ou seja, usuários da Libras, não se sentem deficientes. As pessoas ouvintes escutam com os ouvidos e falam com a boca e os surdos escutam com os olhos e falam com as mãos” (REIS, 2013, p. 66), ou seja, a diferença está apenas na modalidade linguística.

Isto posto, percebemos a necessidade de as escolas trabalharem fundamentadas em uma teoria intercultural, pois de acordo com Coppte (2012), a abordagem intercultural preza pela construção de uma sociedade plural, democrática e humana capaz de unir políticas de igualdade e de identidade, pois as culturas diferentes são entendidas como contextos complexos cuja relação produz confrontos.

No entanto, Claudio (2015) argumenta que a concepção socioantropológica da surdez remete um modelo de pessoa surda que se comunica por meio da Libras, causando, muitas vezes, a falsa impressão de que todos os sujeitos surdos dela se apropria desde a infância, como L1, e de forma natural, que eles passam a comunicar-se por meio dela fluentemente e, depois, aprendem o português escrito como segunda língua (L2).

Diante dessa discussão, vale lembrar que nem todos os surdos nascem de pais surdos e têm o privilégio de adquirir a linguagem naturalmente. Estudiosos como Lane (1992), Goldfeld (1997), Silva, Pereira e Zanoli (2007) e Fernandes e Moreira (2014) constataram que mais de 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes, cuja língua de comunicação no meio familiar é o português, e, em muitos casos, a criança aprende a língua de sinais tardiamente, sendo que muitos nem conseguem alcançar fluência nas duas línguas no decorrer de sua vida.

Diante disso, Claudio *et al* (2016) questionam a concepção socioantropológica da surdez afirmando que esta possui um caráter padronizador. Segundo as autoras, alguns surdos vêm sendo discutidos fora de seus contextos sociais e históricos, sendo teoricamente padronizados, sem que sejam levadas em consideração as suas singularidades. Claudio (2014) elucida que tanto a concepção clínico-terapêutica quanto a socioantropológica da surdez buscam normalizar, unificar, padronizar surdos, culturas e identidades, para posteriormente abstraí-las de seus contextos sociais e históricos e dividi-las.

Com isso, Claudio *et al* (2016) impulsionam uma nova concepção de surdez a fim de dialogar com as anteriores, e lançam a perspectiva sócio-histórica. As autoras explicam que essa nova concepção percebe cada sujeito surdo como único e singular, constituído socialmente e historicamente. No entanto, as autoras argumentam que:

Nesta perspectiva, a língua de sinais não é propriedade do surdo nem do ouvinte, afinal, língua não tem dono e só terá sentido na dialogia. Portanto, mais do que a escolha por uma língua, interessa-nos a possibilidade de diálogo. A linguagem não deve ser limitada por ser visual ou auditiva, nem em como é utilizada na produção de enunciados; cada linguagem possui estrutura subjacente independente da modalidade de enunciação, seja esta auditivo-oral ou viso-gestual. Desse modo, a linguagem oral e a linguagem

de sinais não constituem uma oposição, mas sim, linguagens diferentes e igualmente possíveis para que as interações dialógicas aconteçam (CLAUDIO *et al*, 2016, p. 43)

A partir dessa citação entendemos que, por meio da perspectiva sócio-histórica é possível repensar os surdos, a surdez e suas diferenças da mesma forma que pensamos qualquer outro sujeito, histórica e dialogicamente, ou seja, considerando não apenas a cultura visual e a língua de sinais, mas também a história e a possibilidade de diálogo.

Além disso, Cláudio *et al* (2016) ressaltam que muitos surdos e pesquisadores da concepção socioantropológica temem ser excluídos da comunidade surda se questionarem ou saírem do padrão estabelecido pela “identidade surda” e “cultura surda”, postas pelos Estudos Surdos, como é o caso dos surdos oralizados não sinalizantes, por exemplo. Segundo as autoras, isso significa que ao padronizar uma cultura e identidade com base nas características biológicas ou da língua utilizada por um grupo, exclui-se outros sujeitos que não se enquadram no mesmo perfil.

Isto posto, salientamos que, embora tenhamos apresentado e discutido três concepções diferentes de surdez, nesta pesquisa, as discussões permanecem sobre o viés socioantropológico fundamentado nos Estudos Surdos, voltado especificamente à inclusão escolar de surdos sinalizantes. Isto se dá pelo fato de que não foram encontrados aportes teóricos suficientes acerca da concepção sócio-histórica para aprofundamento nessa recente concepção.

Neste tópico, compreendemos que a cultura surda, apresentada pela concepção socioantropológica da surdez, trata-se do conjunto de características necessárias para que um indivíduo surdo, sinalizante, faça parte dessa comunidade surda, pois entre as principais características dessa cultura destacam-se o uso da língua de sinais e as experiências visuais.

1.1.2 As diferentes identidades surdas

Castells (2018, p. 54) define identidade como “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, um ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece (em) sobre outras fontes de significado”. Para esse autor, a identidade é incompleta e está em constante construção, baseando-se em características culturais adquiridas a partir do convívio social.

Perlin e Strobel (2014) corroboram que a cultura surda exerce um papel importante na construção da identidade, pela língua de sinais e pela pedagogia surda, que abordaremos

no próximo tópico. Quanto a língua de sinais, Rodrigues *et al* (2015) ressaltam que o seu reconhecimento como a L1 das pessoas surdas brasileiras, por um lado possibilitou a inserção dos surdos em espaços antes não ocupados por eles, porém, por outro lado, contribuíram para o aprisionamento do surdo em uma única identidade.

Hall (2011) compatua com Castells (2018) ao considerar a identidade algo mutável, ou seja, a identidade de um indivíduo está em constante mudança e é definida historicamente e não biologicamente. Segundo o Hall (2011), o sujeito assume diferentes identidades no decorrer de sua vida, de acordo com os acontecimentos, em diferentes momentos, e em sua relação com “o outro”, “[...] identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de um nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2011, p. 13).

Para Hall (2008), as mudanças de identidades podem ocorrer, na vida de um indivíduo, tanto no âmbito social, quanto nas subjetividades, onde se percebe que deixou de existir a ideia de um sujeito integrado. Assim, ao pensar identidade como algo mutável numa sociedade complexa, observamos que os surdos, também, transitam em diferentes formas de identidade surda, sendo mais apropriado, pluralizarmos o termo para “identidades surdas” (BIGOGNO, 2010), conforme exposto, também, por Perlin (1998).

De acordo com Strobel (2016), a formação de identidades surdas se dá a partir de comportamentos disseminados por seus pares, de forma natural, quando os sujeitos surdos se encontram com outros surdos.

Oliveira (2019) compactua com Hall (2008) ao afirmar que a identidade é constituída pelos diferentes papéis sociais assumidos pelos indivíduos nos diferentes espaços da sociedade e, no caso dos surdos, podem ser: surdo estudante, surdo militante, surdo profissional, surdo negro, surdo filho, surdo religioso, entre outras identidades fragmentadas.

Perlin (1998, 2004) corrobora que as identidades surdas variam de acordo com a experiência dos sujeitos surdos, mas reforça que todas são constituídas a partir de experiências visuais.

Rodrigues *et al* (2015) acrescentam que as identidades foram historicamente atribuídas aos surdos por meio das nomenclaturas dadas pela sociedade ouvinte, e assim foram sofrendo modificações em suas representações e novos termos sendo criados, como: mudo, surdo-mudo, anormal, deficiente, doente e outros.

Rodrigues *et al* (2015) ressaltam que os sujeitos surdos, de modo geral, tentam se esquivar das representações mencionadas em busca de dar visibilidade às suas singularidades

em detrimento às categorizações e padronizações. Segundo as autoras, a partir dessa representatividade cultural também ocorre a luta política, pela qual os sujeitos surdos representam a si mesmos e buscam se defender da homogeneização, da inferiorização e da sensação de incapacidade, remetida a eles durante muito tempo.

Claudio *et al* (2016) concordam com Castell (2018) e Hall (2011) que as identidades não são permanentes, e acrescentam que as identidades não permanentes são necessárias no mundo, pois são movimento e dialogia. Além disso, Castell (2018) explica que um mesmo indivíduo pode possuir identidades múltiplas.

No caso dos surdos, para refletirmos acerca das diferentes possibilidades de suas identidades, tomamos como aporte teórico, a pesquisadora surda, Gladis Perlin (1998), que em sua pesquisa de doutoramento identificou algumas múltiplas identidades surdas reincidentes entre seus pares e, à época, procurou nomeá-las em categorias. A autora as denominou com base em aspectos relacionados à aceitação ou negação da surdez e ao uso (ou não) da língua de sinais, com o intuito de mostrar a presença heterogênea das identidades surdas, pois podem apresentar diferentes características. Para fomentar essa discussão, apresentamos as principais identidades surdas categorizadas por Perlin (1998):

Identidade surda: as assumem os surdos que se identificam como surdos, fazem uso das experiências visuais e recriam a cultura visual, se comunicam pela língua de sinais e centram-se no ser surdo. Trata-se de uma identidade que se destaca no que tange a militância em prol dos interesses dos sujeitos surdos, também chamada de *Identidade surda política*.

Identidade surda híbrida: as possuem os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Estes indivíduos pensam em Língua Portuguesa, sua L1, mas dependem da língua de sinais para receberem informações. Eles conhecem a estrutura da Língua Portuguesa falada e isso interfere no uso da língua de sinais, visto que captam as informações por meio da visão, pensam em Língua Portuguesa, e só depois produzem ou compreendem a língua de sinais. É como se usassem duas identidades diferentes em diferentes momentos.

Identidade surda de transição: se identificam com ela os surdos que viveram muito tempo sob a hegemonia ouvinte e depois passaram a participar da comunidade surda. Como alguns casos de surdos filhos de pais ouvintes que só tiveram contato com outros surdos na adolescência. Estes sujeitos passaram por um momento de transição quando migraram da representação da identidade ouvinte para a desouvintização e passaram a conviver com a representação da identidade surda, na comunidade surda. Geralmente essas pessoas ficam com resquícios da representação ouvinte que são evidenciados durante as diferentes fases da

vida.

Identidade surda incompleta: são os surdos que, na maioria das vezes, possuem resíduo auditivo e que viveram, por muito tempo, sob uma ideologia ouvintista que buscou socializá-los equiparando-os à cultura ouvinte. Essa rede de poder hegemônica ouvinte impede que os surdos tenham contato com a comunidade surda e resistam à imposição ouvintista, anulando-os como sujeitos surdos. Trata-se de uma identidade que nega a representação surda, a têm como ridicularizada e preconiza a representação ouvinte como superior. No entanto, a vida destes sujeitos oscila entre identidade surda e identidade ouvinte, fazendo com que não consigam estabelecer amizades nem com pessoas surdas nem com ouvintes.

Identidade surda flutuante: as possuem os surdos que têm (ou não) consciência de sua surdez, mas permanece vítima da ideologia ouvintista que determina seus comportamentos e aprendizados. Normalmente, desprezam a cultura surda, não querem ter contato com a comunidade surda. Vivem em uma identidade flutuante pois não conseguem assumir uma identidade ouvinte, devido a falta da audição, e nem uma identidade surda, pela falta da língua de sinais. São sujeitos que constroem sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades, não fixas.

Em 2011, Perlin, em uma de suas pesquisas mencionou mais uma categoria percebida entre as comunidades surdas, a qual intitula de *Identidade surda de diáspora*, ou seja, desenvolvida por surdos que já possuem uma identidade surda e viajam de uma região para outra, de um estado para outro, de um país para outro, sofrendo influências de outras línguas e de outras culturas (PERLIN, 2011).

As categorias apresentadas por Perlin nos permitem “[...] examinar a forma como a identidade se insere no ‘círculo da cultura’ bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação” (HALL, 1997, p.16).

Cláudio *et al* (2016) elucidam que a constatação de Perlin foi relevante para a compreensão de que os sujeitos surdos não são homogêneos, no entanto, ressaltam que as possibilidades de identidades surdas vão além dessas categorias, visto que cada indivíduo possui singularidades construídas historicamente, socialmente e dialogicamente, conforme mencionado anteriormente.

Essas discussões possibilitam refletir sobre o posicionamento das escolas diante das diferenças, da minoria linguística (surdos usuários de Libras), a fim de compreender as possíveis dificuldades que esses sujeitos ainda enfrentam por compartilharem de uma cultura visual, diferente da cultura ouvinte (usuários de língua oral, maioria linguística) (DIAS,

2019).

No entanto, Strobel (2008) argumenta que, por mais que nos Estudos Surdos seja utilizado o termo “cultura surda”, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente por não ouvirem, isso dependerá de diversos outros fatores como as diferentes experiências de vida de cada indivíduo, no entanto a essência, para aqueles que se comunicam por meio da Libras, é a visualidade.

Oliveira (2019, p. 72) assevera que as pessoas surdas, assim como as outras, “[...] possuem identidades descentradas; afeta e é afetada pelos discursos e práticas sociais, e, apesar de serem membros da mesma comunidade linguística, não constituem um grupo homogêneo porque não vivenciam experiências do mesmo modo”.

No que tange as diferenças, Strobel (2008) compactua com Claudio *et al* (2016) ao esclarecer que há uma diversidade de comunidades de pessoas surdas e cada grupo é organizado de forma distinta, visando os mesmos interesses, tais como: etnicidade, religião, profissão, gênero e orientação sexual, política entre outras características distintivas. Assim, compreendemos que os surdos, de modo geral, não se caracterizam apenas pela surdez ou pela língua de sinais, mas, também, pelos acontecimentos e relações vivenciadas na trajetória histórica percorrida (educação, língua, lugar onde viveu e outros), pois tendem a ser diversas e influenciam diretamente na formação de sua identidade.

Para elucidar essa questão, Strobel (2008) ressalta que entre as várias associações de surdos existentes no mundo, há associação de surdos oralizados; associação de surdos negros; associação de surdos *gays*, associação de surdos implantados, entre outras. Isso elucidava algumas das singularidades que constituem as diferentes identidades das pessoas surdas.

Portanto, nas escolas os sujeitos surdos não podem ser vistos como se todos vivenciassem a surdez de uma mesma forma, mas a multiplicidade do diferente deve ser considerada de acordo com suas experiências individuais (FARIAS, 2016).

Strobel (2016), pesquisadora surda, recomenda que os sujeitos surdos devem se relacionar com seus pares, pois isso fortalece sua identidade e lhes traz segurança. Visto que, é nesses encontros que eles se identificam com os outros surdos e compartilham relatos, problemas e histórias.

Vale ressaltar que os sujeitos surdos, usuários da Libras, que se identificam como tal e integram a comunidade surda, são capazes de se abster do domínio da cultura ouvinte e

impôr o respeito às suas diferenças, resistindo ao capacitismo⁶. Desse modo, “Para os surdos, a Libras é a língua da comunidade, pois a veem como uma representação cultural legítima de propriedade surda” (QUADROS, 2019, p. 47).

Reis (2013) postula que é importante falar de identidade e diferença, pois essas discussões possibilitam conhecer a base pela qual as pessoas surdas foram constituídas, e a reconhecer suas singularidades, fatores determinantes para a aceitação deste grupo pela sociedade. Para essa autora, identidade e diferença são indissociáveis.

Neves (2021) corrobora que o sujeito pós-moderno é constituído “[...] por várias formas de identificação e se deslocam continuamente de uma para outra, conforme são interpelados, se formando e transformando”.

No entanto, Silva e Fagundes (2015) compactuam com Strobel (2016) ao defenderem que, para a pessoa surda constituir sua identidade, enquanto usuária da Libras que compartilha de uma cultura visual, é imprescindível que mantenha contato com outros surdos que utilizam a mesma língua e convivem com a mesma cultura. Pois é por meio desse convívio que a pessoa surda passa a ter acesso à informações e conhecimentos, através das experiências visuais de seus pares.

Skliar (1998) compactua com as autoras que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, no entanto, explica que essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. Isso denota que também é importante o contato com outras culturas para que a identidade seja constituída dialogicamente, conforme mencionado anteriormente por Claudio *et al* (2016), e a pessoa surda se identifique como tal em meio as diferenças.

No que tange a inter-relação de surdos e ouvintes, Perlin (1998) ressalta que “A existência de representações da identidade hegemônica (ouvinte) sempre se faz presente e interfere no diferente”. Segundo a autora, devido a representação dominante da identidade ouvinte no âmbito social e acadêmico, a identidade surda é entendida como uma identidade subalterna, ou seja, subordinada à identidade ouvinte.

Por esse motivo, é que alguns autores, como Quadros (2019), defendem que o contato com lideranças surdas é fundamental, pois são referências linguísticas, culturais e identitárias para os jovens surdos, além de promoverem momentos de interação, encontros surdos para tratarem de assuntos como atividades esportivas, lazer, religião, educação e trabalho

⁶ Capacitismo: termo utilizado quando ocorre discriminação ou violência experienciadas por pessoas com deficiência, sejam elas física, intelectual ou sensorial, violência esta que considera tais pessoas como incapazes em razão da sua condição (SOUZA, 2021, p. 17).

(QUADROS, 2019).

Outro fator que faz o sujeito surdo sentir a necessidade de estar com seus pares é quando, ao interagir com a sociedade, se depara com a representação da surdez enquanto deficiência. Isso faz com que ele perceba, cada vez mais, a necessidade de retornar à comunidade surda, na qual sente conforto linguístico, por usar livremente a língua de sinais, sem discriminação, além de sentir conforto psíquico mediante as representações benéficas de surdez legitimadas pela comunidade surda (ANDRADE; ALENCAR, 2017).

Diante dessas discussões, compreendemos que embora seja imprescindível para os surdos, usuários da Libras, estar com seus semelhantes para que seja afirmada sua identidade com base em experiências visuais e seja gerada a sensação imediata de pertencimento a um grupo social, para que suas diferenças sejam reveladas é preciso ter contato com outras culturas e procurar estabelecer relações interculturais.

A seguir abordaremos aspectos pedagógicos que se fundamentam na cultura surda a fim de atender as especificidades dos estudantes surdos e que, para a inclusão desses sujeitos em escolas regulares, é importante considerá-los.

1.1.3 Pedagogia surda e educação bilíngue

A pedagogia surda (ou pedagogia da diferença) é uma metodologia de educação de surdos que visa “[...] a constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares” (STREIECHEN *et al*, 2017, p. 10). Para os autores, essa metodologia surge com o objetivo de apresentar uma nova possibilidade para a educação dos surdos, usuários da Libras, pois busca atender de forma satisfatória as especificidades desses sujeitos considerando seus aspectos culturais.

Para tanto, destacamos que, entre as características culturais da comunidade surda, Strobel (2009), apresenta a pedagogia surda como algo que surge para legitimar o modelo cultural do “ser surdo”.

Sobre isso, Vilhalva (2004, p. 3), pesquisadora surda, ressalta que a pedagogia surda envolve:

[...] um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em LIBRAS e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos [...] Os sinais, as histórias, os hábitos que fazem a formação visuo-espacial, tudo que pertence a Cultura

Surda transmitida pela Língua de Sinais.

Colacique e Amaral (2020, p. 10) corroboram que a pedagogia surda além de considerar a riqueza dos aspectos culturais do jeito de ser surdo, fortalece as identidades.

Streiechen *et al.* (2017) postulam que essa pedagogia além de valorizar a diferença do ser surdo, visa introduzir a presença do professor surdo nas instituições de ensino, pois este, ao ministrar aulas em Libras para crianças surdas, desde a educação infantil, naturalmente realizará a mediação cultural.

Nesse aspecto, Romário (2018, p. 22) salienta que a presença de um professor surdo é de suma importância para o resgate da cultura surda e para o autoconhecimento da criança surda, além disso, a relação cultural mediada pela língua de sinais proporcionará “[...] uma comunicação mais fluente, viva e espontânea, já que envolve o aspecto linguístico, ocasionará uma constituição identitária mais consciente e empoderada” a esses indivíduos. Além disso, a pedagogia surda respeita e valoriza o desenvolvimento natural do aluno surdo e a constituição da identidade surda, por meio da língua de sinais, sem nenhuma influência ou interferência da língua oral (VILHALVA, 2004).

Para Streiechen *et al* (2017), além da pedagogia surda, uma proposta bilíngue também é considerada uma proposta metodológica que respeita as singularidades dos educandos surdos, por proporcionar a eles uma efetiva escolarização.

Vale ressaltar que o bilinguismo é a proposta educacional que defende o ensino da Libras como L1 para os surdos e, por meio dela, possam aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 (FERNANDES, 2012). Segundo os próprios surdos, este é o modelo que melhor atende suas necessidades linguísticas e culturais.

Streiechen *et al* (2017) destacam que o fato de a inclusão de surdos, em escolas regulares, ocorrer por meio de aulas ministradas por professores ouvintes e, estes, utilizarem as mesmas estratégias metodológicas para os dois públicos (surdos e não surdos), têm resultado em um vasto número de surdos analfabetos e sem condições de evoluírem, tanto na vida acadêmica como em outros aspectos.

As políticas públicas dizem garantir uma escola democrática, e têm como objetivo pluralizar a escola, com base em documentos afirmadores de que todos são iguais perante a lei e devem ter as mesmas oportunidades e direitos. Contudo, esse discurso retrata uma falsa igualdade, pois segundo Sanches e Arruda (2014) é preciso acordar para o sentido de que as escolas reúnem os alunos como pessoas únicas, mutantes, que diferem uma das outras, e que não é possível resumí-los em um conjunto definido por um único motivo. As autoras

ressaltam ainda que para a escola inclusiva se concretizar é preciso que haja um processo educativo com a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão, novas mudanças que vão além da escola e da sala de aula, e isso não aconteça por acaso e nem por decreto, mas por parte da vontade política do coletivo da escola e por uma gestão escolar democrática.

Streiechen *et al* (2017) salientam que, no que tange às crianças surdas, outro fator que têm provocado reprovações é o fato de essas crianças ingressarem na escola sem antes terem adquirido uma língua. Este fato, faz com que atrase o processo educativo e muitos surdos não consigam concluir as etapas da escolarização na mesma idade que os ouvintes.

Esses autores elucidam que, é por esse motivo que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos, desde a mais tenra idade. Além disso, recomendam que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam inseridas nem escolas bilíngues, assim que diagnosticada a surdez, para que tenham contato com seus semelhantes e, quando atingirem a idade de ingresso à educação básica (no nível de alfabetização), já estejam se comunicando por meio da Libras. Assim, só restará inteirar-se dos conteúdos que serão transmitidos, também, por meio da Libras, assim como acontece com as crianças ouvintes. Em relação a inclusão de surdos na escola regular, Jesus (2016) postula que:

[...] a educação só será inclusiva se as diferenças dos surdos, dos negros, das mulheres, entre outros grupos que compõem a diversidade da escola forem elementos que ensinem sobre novas relações humanas. É na importante relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. O respeito ao saber do outro, só será possível mediante práticas educativas dialógicas, que trazem consigo a possibilidade de professores e alunos estabelecerem processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, aos outros sociais e a si próprios (JESUS, 2016, p. 50).

Podemos perceber que a prática educativa dialógica⁷ e o respeito às diferenças das pessoas surdas só serão possíveis, por meio da sensibilização sobre a importância da utilização da língua de sinais como língua de instrução desses sujeitos e do conhecimento acerca da cultura, das identidades e do seu processo educacional. Para tanto, é necessário que os professores obtenham conhecimentos que possibilitem a ampla compreensão do processo educativo dos sujeitos surdos para que a escola seja de fato inclusiva.

⁷ Perspectiva baseada na reflexão-ação visando a educação libertadora, pela qual todos têm direito a voz. Ou seja, é dado ênfase ao diálogo crítico e em atividades com prática reflexiva, com a possibilidade de ouvir o outro (FREIRE, 2016).

A interação entre os indivíduos em sala de aula é imprescindível, e tratando-se de alunos surdos, a comunicação é o principal desafio para que sua inclusão aconteça no espaço escolar e, conseqüentemente, para a afirmação de sua identidade e aprendizagem.

Mesmo que as políticas educacionais inclusivas prevejam adequações para o atendimento das especificidades do aluno surdo, ainda existem vários desafios que precisam ser superados durante sua trajetória escolar (PEREIRA; OLIVEIRA, 2021).

Um desses desafios foi descrito por Figueiredo e Guarinello (2013) ao afirmarem que, considerar o aluno surdo em escola regular é preciso compreender que somente a presença de um intérprete para mediação de sua comunicação colocar o aluno sentado na primeira fileira de carteiras e cuidar para que o professor não fale de costas para o aluno, não são estratégias suficientes para que esse aluno aprenda, assim é preciso respeitar a real necessidade desses sujeitos possibilitando que sua aprendizagem se dê por meio de sua própria língua, a Libras, utilizando recursos que vão além do português falado, mas, também, de recursos visuais, língua de sinais, português escrito e imagens. A respeito disso, as autoras salientam que:

As práticas educacionais baseadas apenas na oralidade, com base na ilusória ideia de que esta representa um pré-requisito para aprendizagem da linguagem escrita são recorrentes. Ações deste tipo acarretam na falta de uma língua compartilhada entre professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula, fator que somado à ausência de condições necessárias e materiais didáticos adequados aos alunos surdos, dificulta ainda mais o acesso desses alunos ao letramento e aprendizagem (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 175).

Por meio da citação compreendemos que para os alunos surdos aprenderem e compreenderem a escrita da Língua Portuguesa nas escolas inclusivas, as aulas não deveriam basear-se apenas na oralidade, negligenciando a existência de alunos surdos cuja L1 é uma língua de modalidade visual-espacial. Assim, cabe ressaltar que esses educandos necessitam de materiais adequados, neste caso, visuais, para que possam de fato aprender os conteúdos, mesmo envolvendo uma segunda língua, o português.

Valentini e Bisol (2012) corroboram que as implicações mais evidentes da inclusão escolar de surdos são: a comunicação do professor ouvinte e o aluno surdo, a relação do professor regente e o TILSP, a relação aluno surdo e aluno ouvinte, as práticas pedagógicas inclusivas, e, por fim, o maior dos desafios, avaliar a aprendizagem do aluno surdo de forma justa (VALENTINI; BISOL, 2012).

Isto posto, se o aluno surdo se comunica por meio da Libras, torna-se fundamental

que os professores, responsáveis por transferir os conteúdos, tenham ao menos conhecimento mínimo para a comunicação essencial nesta língua, visto que, atualmente, a legislação prevê a presença do TILSP em sala de aula com a função de traduzir/interpretar situações de comunicação e produções do português para Libras e vice-versa (LACERDA, 2014).

Nessa premissa, Fernandes (2012) corrobora que a forma mais adequada para estabelecer a comunicação com pessoas surdas é pela modalidade visual-espacial que privilegia suas potencialidades. No entanto, devido ao desconhecimento dessa forma de comunicação pelos professores e pelos colegas de classe, a oralidade predomina e muitas das informações socializadas em sala não são compartilhadas por alunos surdos. Segundo a autora, isso faz com que eles não tenham acesso aos conteúdos escolares na íntegra, o que dificulta seu aprendizado e sua produção nas avaliações.

Vale ressaltar que, por mais que a legislação brasileira apresente documentos importantes que promovam a educação inclusiva, consolidadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)⁸, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015)⁹, e os direitos linguísticos, referendados na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que promovem acessibilidade, ainda existem dificuldades de ingresso e, principalmente, de permanência de alunos surdos nas escolas, pois os professores ainda não apresentam subsídios que atendam as questões relacionadas à comunicação e à informação desses alunos (PEREIRA; OLIVEIRA, 2021).

Segundo Figueiredo e Guarinello (2013, p. 177) para que os alunos surdos sejam incluídos “É necessário lançar mão de recursos, metodologias e linguagens diversas, que atendam as diferentes necessidades”, desses indivíduos. Nesse contexto, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, pode possibilitar que os graduandos (futuros docentes) obtenham conhecimentos teóricos e práticos sobre e para a comunicação com o alunado surdo que, possivelmente, encontrarão em sala de aula (ROSA, 2013).

Diante do exposto, percebemos que diante das políticas que viabilizam a inclusão escolar dos surdos, cabe à escola a responsabilidade de se adequar para atender as singularidades desses educandos, sendo o professor a peça fundamental nesse processo. No

⁸ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre eles, os surdos, em escolas regulares (BRASIL, 2008).

⁹ A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, em seu Capítulo IV, assegura os direitos educacionais das pessoas com deficiência e a educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2015).

entanto, vemos a formação inicial docente como o ponto de partida para que ações efetivas aconteçam.

Por esse motivo, consideramos que a disciplina de Libras é um importante instrumento orientador da formação inicial docente. Mas, para isso, deve ser articulada de maneira que corresponda às expectativas do processo educativo, instruindo os futuros professores de modo que melhor atendam as singularidades dos estudantes surdos promovendo a inter-relação entre as culturas e o respeito às diferenças sem inferiorização e hierarquização, com vistas a eliminação de preconceitos e discriminação, isto é, numa perspectiva inclusiva, bilíngue e intercultural, como veremos a seguir.

1.2 INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A educação escolar de surdos perpassou por diferentes abordagens educacionais no decorrer da história, desde a proibição do uso da língua de sinais (o oralismo), ao uso de métodos combinados (comunicação total) até chegar ao bilinguismo (uso da língua de sinais e da língua oral escrita) (FERNANDES, 2012).

No que se refere à inclusão escolar de surdos, vale ressaltar que o reconhecimento legal da Libras como a língua das comunidades surdas brasileiras, destacou a necessidade de usá-la e disseminá-la nos diferentes espaços da sociedade, pois é conhecida como “[...] língua fundamental para o estabelecimento das interações comunicativas entre surdos e ouvintes” (VALADÃO; ALVES, 2017, p. 1). Reiteramos que, nesta pesquisa, as discussões giram em torno da promoção de uma educação inclusiva bilíngue e intercultural em escolas comuns a sujeitos surdos usuários de Libras.

A educação escolar de surdos tem sido alvo de preocupações e debates por profissionais e pelas próprias comunidades surdas. Essas discussões têm se orientado com base em legislações e outros documentos oficiais que regulamentam a educação de surdos que, até no ano de 2021, tinha como paradigma predominante a educação inclusiva em escolas comuns. No entanto, o que temos percebido é que essas escolas (ditas inclusivas), em geral, são pensadas a partir da hegemonia ouvinte, nas quais a Língua Portuguesa e a cultura ouvinte assumem uma posição de vantagem em detrimento da Libras e da cultura surda.

A educação inclusiva, nos últimos anos, tem sido um tema inquietante para a comunidade surda, professores e gestores, principalmente, pelas questões histórico culturais, linguísticas e educativas envolvidas nessa dicotomia.

A inclusão ainda é defendida na escola regular e, com isso, o desafio de transformá-la em um espaço para atender a todos, revendo suas práticas educativas (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Lacerda *et al* (2016, p. 13) corroboram que a atual Política Nacional de Educação brasileira aponta que a educação inclusiva é a forma mais adequada de atender as pessoas surdas. Porém, esse modelo entende os processos educativos inclusivos 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”. No entanto, as autoras explicam que, essa proposta visa conjugar igualdade e diferença como valores intrínsecos e constituintes da sociedade.

Contudo, em relação a educação de surdos, o sistema deixa a desejar em diversos aspectos, entre os principais estão os aspectos linguísticos, culturais e identitários. Por isso, Lacerda *et al* (2016) postulam que, estratégias educativas devem ser introduzidas e implementadas nas escolas, com vistas à suplantar a lógica da exclusão dentro e fora dos espaços escolares.

Ainda hoje, as escolas que se intitulam inclusivas, não disponibilizam de espaços suficientes para manifestações que valorizem a cultura das comunidades surdas e nem realizam projetos com a pretensão de propiciar um intercâmbio linguístico e cultural entre estudantes surdos e ouvintes no ambiente escolar (VALADÃO; ALVES, 2017).

Nesse sentido, Santos e Queiróz (2018) asseveram que a escola deve romper com a homogeneidade, e aprender a conviver com as diferenças de um modo positivo e construtivo, que vise a formação de uma sociedade emancipatória.

Sobre isso, Candau (2012) defende a importância de as escolas, que mantêm padrões monoculturais, passarem a trabalhar com o multiculturalismo (diversidade cultural) numa perspectiva interativa que promova a interação de diferentes culturas, pois necessidades interculturais lhe são impostas. Portanto, “[...] promover a inclusão de alunos surdos dentro das instituições escolares resulta em desafios relacionados à comunicação e capacitação dos docentes” (KRIK; OLIVEIRA; LENARTOVICZ, 2021, p. 105).

Nesse contexto, Perlin e Strobel (2008) ressaltam que a educação que os surdos querem está fundamentada em diversos pressupostos culturais, entre eles, destacam que na educação devem estar inseridas as questões de identidade, alteridade¹⁰, cultura e diferença surda. E, segundo Quadros (2006) os movimentos surdos são contrários à manutenção deste

¹⁰ Alteridade: “Qualidade do que é outro ou do que é diferente”. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/alteridade>. Acesso em: 22 set. 2022.

sistema (inclusivo). Isso nos remete a compreensão de que os sujeitos surdos desacreditaram de que a persistência do paradigma da educação inclusiva para os surdos possa, um dia, atingir o ideal proposto por eles.

De acordo com Portilho *et al* (2018, p. 97) na comunidade surda, a questão da alteridade é vista como uma forma de aproximação da educação intercultural que “[...] vai além do ser “eu”, mas sim, colocar-se no lugar do outro e se sentir como o outro, respeitando sua diferença cultural”.

Ao encontro disso, Lemke (2014, p. 167) corrobora que “Nas práticas linguísticas que se dão em uma sala de aula, mais do que a mobilização de conhecimentos, agenciam-se, também, diferentes formas de percepção sobre si mesmo e sobre o outro”. Por esse motivo, Skliar (1998, p. 57) postula que “[...] é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não se reforce com posições de poder e privilégio”. Para esse autor, na escola, é preciso insistir em uma posição intercultural, sem preconceitos e inferiorizações.

Para compreender essa relação, ressaltamos que é necessário conhecer a diferença entre as principais culturas envolvidas na vida social e acadêmica das pessoas surdas. Segundo Machado (2009) é preciso que os alunos surdos ao serem inseridos em turmas bilíngues (em que coexiste a Libras e a Língua Portuguesa) da escola regular se reconheçam como membros da comunidade surda. Ou seja, que a característica hegemônica da escola não os anule.

Quadros (2006, p. 157) complementa que, no caso de escola inclusiva, o modelo de educação que os surdos desejam é “[...] uma escola pública ‘regular’, mas com professores surdos, professores bilíngues e, em último caso, com intérpretes da língua de sinais”. Isso significa que se todos os professores fossem bilíngues (dominassem a Língua Portuguesa e a Libras) os alunos poderiam interagir com autonomia, sem a necessidade da mediação de outro profissional, o intérprete.

Diante dessas constatações e das discussões dos tópicos anteriores, percebemos que entre os possíveis modelos metodológicos que poderão ser adotados pelas escolas bilíngues e pelas escolas inclusivas que pretendem trabalhar numa perspectiva bilíngue e intercultural, estão a metodologia bilíngue e a pedagogia surda. Pois entendemos que assim poderão trabalhar com a L1 e L2, e com a inter-relação entre cultura surda e cultura ouvinte, por meio da pedagogia surda.

Perlin e Strobel (2008) salientam que, nos dias atuais, discussões e práticas que primam pela defesa cultural vêm se fortalecendo, ou seja, a da educação na perspectiva da diferença e da mediação intercultural, pautada na pedagogia surda. As autoras postulam que

a educação de surdos, atualmente, deve fundamentar-se no “[...] procedimento intercultural que trabalha com as identidades surdas constituídas” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 19), saindo dos modelos tradicionais de educação de surdos que, ainda, trabalham na perspectiva clínico-terapêutica de normalização do surdo e entrando na modalidade da diferença.

Em relação à inclusão escolar de surdos, Magno *et al* (2018, p. 106) asseveram que a perspectiva intercultural busca a construção de um olhar diferente do surdo sobre ele mesmo, no sentido de se sentir surdo, se percebendo como membro de um grupo particular, como um ser capaz constituído por experiências vividas, “[...] afirmando a sua identidade como base da cultura de cada um, no qual essa identidade deve estar aberta a outra cultura”.

Romário (2018) faz uma crítica sobre o modelo de educação inclusiva presente em nosso país, pois, segundo ele, esse modelo que é baseado na indentificação de alunos surdos e ouvintes num mesmo espaço tem ocasionado o distanciamento dos pares surdos, que antes interagiam nas escolas especiais, visto que com a “inclusão” estes sujeitos ficam isolados em diferentes escolas, na maioria das vezes, sem manter contato com seus semelhantes.

Apesar de a temática da educação inclusiva ter ganhado espaços nas políticas públicas e nos debates entre pesquisadores e comunidades surdas, há muito que avançar no que tange à inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. Pois, de acordo com Oliveira *et al* (2015, p. 1) “A inclusão caminha a passos lentos e não satisfaz a todas as necessidades dos sujeitos envolvidos”, entre eles, os surdos. Pois, esses autores, também concordam que a proposta que os surdos e comunidade surda consideram adequada é a educação bilíngue, pois trata-se de uma proposta elaborada pelos próprios sujeitos surdos e que atende todas as suas necessidades, partindo de uma pedagogia surda. Embora ainda não tenha conseguido ser concretizada na proporção que deveria.

Documentos recentes apontam para um novo horizonte na educação de surdos: a educação bilíngue como modalidade de educação (BRASIL, 2021). No entanto, vale lembrar que desde o PNE/2014, na meta 4.7, há a garantia da oferta da educação bilíngue, em Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2 aos alunos surdos (BRASIL, 2014), no entanto, não foi imlantada como deveria.

Por meio desse documento e da Lei 14.191/2021, que altera a LDB de 1996 e institui a educação bilíngue de surdos, fica claro que atualmente há duas faces quando o assunto é educação para surdos. Uma está voltada ao movimento de inclusão que busca incluir todos os alunos no mesmo espaço e outra que luta pela criação e manutenção, pelo governo, de escolas bilíngues (OLIVEIRA *et al*, 2015).

A partir dessa constatação, é elucidado que na escola inclusiva também é prevista a

oferta de educação bilíngue. Isto nos leva a refletir que já se passaram oito anos desde o PNE/2014 e a educação bilíngue na escola inclusiva continua sendo negligenciada e insuficiente, pois, o que temos observado é uma certa integração das pessoas surdas na escolar regular, visto que quase nada é feito para que a educação seja de fato inclusiva e equitativa. Partindo dessa premissa é que buscamos discutir aspectos interculturais e linguísticos na intervenção educativa do aluno surdo em escola inclusiva.

Conforme Damázio e Alves (2016, p. 108) “[...] não podemos nos desvencilhar da construção de uma escola que atenda a todas as diferenças e não apenas às das PS¹¹, levando em consideração qual a concepção de homem que esta escola tenha/têm”.

Diante disso, é que nesta pesquisa, buscamos discutir a perspectiva crítica da interculturalidade na inclusão escolar de surdos de modo que considere as diferenças culturais e identitárias dos diferentes sujeitos como possibilidade de deslocamento epistêmico em sua formação acadêmica, considerando que a implantação da educação bilíngue é marcada pela inserção do professor surdo em sala de aula, privilegiando o papel desse profissional nesse processo.

Silva (2016) afirma que a proposta bilíngue para a educação de surdos é uma proposta complexa e exige dos professores, além de muito empenho, mais conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos. Uma vez que, a forma como a proposta bilíngue vem sendo concebida para um sujeito ouvinte, não se configura na realidade dos surdos. É preciso que os professores repensem suas práticas como professores desses sujeitos e permitam que os velhos paradigmas e as velhas condutas deem lugar a novos caminhos, novas perspectivas e novas experiências.

Partindo dessa perspectiva é que recorreremos à proposta intercultural, visto que ela propicia o ensino significativo cabendo ao professor pensar a cultura sob dois aspectos: primeiro, sobre quais elementos culturais da língua alvo poderão ser trabalhados para levar os aprendizes a um confronto com sua cultura de origem; e, segundo, é preciso refletir sobre como poderá provocar em seu aluno uma postura cultural crítica que possa resguardar a sua identidade (GOMES, 2015).

Sobre isso, Oliveira (2011, p. 121) retrata que “Nas relações interculturais o reconhecimento das diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e à “identidade cultural do outro”. De acordo com esse autor, essas relações devem ser valorizadas, pois conjecturam a dialogicidade e a eticidade. Devem ser estabelecidas relações de respeito que viabilize o

¹¹ Ao utilizar a sigla PS o autor se refere à pessoa surda.

processo de produção cultural. Nesse sentido, compreendemos que nas relações entre as diferentes culturas não se deve invadir a cultura do outro, nem manipulá-la, mas respeitá-la.

O que nos leva a perceber que, muitas vezes, a escola apenas recebe e tolera as pessoas surdas, mas, pouco se faz para realmente incluí-las, pois, segundo Gomes (2015), para incluir é preciso buscar caminhos para que haja interação, comunicação e construção de conhecimento pelo surdo. De acordo com Damázio e Alves (2016, p. 108):

A educação escolar é um processo que visa o desenvolvimento pleno do ser humano. Em seu decurso, são construídos conhecimentos com base nas necessidades de transformação social, sendo necessário levar em conta o fato de que cada pessoa os constrói, alicerçando-os em suas experiências próprias e adicionando-os àqueles pertencentes ao legado histórico da humanidade e constituídos por diferentes contextos culturais.

Logo, entendemos que, além da interação com os demais alunos é necessário que os educandos surdos tenham acesso a todos os conteúdos escolares e, também, possam, por meio de sua língua, expressar suas ideias e experiências. Algo que, na educação inclusiva, só será possível através da mediação do TILSP. Isso pode submeter o educando surdo à uma condição de desvantagem em relação aos alunos ouvintes, além de não poder interagir com autonomia. O que poderia ser diferente se a escola fosse pautada numa metodologia bilíngue, conforme o modelo proposto pelos próprios surdos.

Nesse sentido, concluímos que durante a formação inicial de professores numa perspectiva intercultural é preciso enfatizar, além da necessidade de compreender sobre a interação entre as culturas, dar um enfoque ainda maior na real sensibilização desses professores para que coloquem em prática as novas tendências educacionais.

A seguir, discutiremos assuntos pertinentes à constituição da disciplina de Libras, seu objeto de ensino e a formações de professores especializados na área para a ministração dessa disciplina.

CAPÍTULO II

A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS E OS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS POR MINISTRÁ-LA

Neste capítulo abordamos aspectos relacionados à inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, desde sua concepção, sua implantação como exigência legal, seu objeto de ensino e suas implicações para a formação inicial de professores partindo de uma perspectiva intercultural. Discorreremos também sobre a formação necessária aos profissionais aptos à ministrar essa disciplina.

2. A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS E SEU OBJETO DE ENSINO

Como visto, o reconhecimento da Libras se deu pela Lei nº 10.436/2002 e pela sua regulamentação, por meio do Decreto nº 5626/2005 que prevê a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, sendo optativa aos demais cursos (BRASIL, 2002, 2005).

A inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória significou um grande avanço para todos aqueles que, por muitas décadas, se esforçaram para que os surdos tivessem seus direitos linguísticos assegurados, difundidos e incluídos em todas as esferas da sociedade (SILVA; BENASSI, 2014). A saber, de acordo com o Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005 são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério “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” (BRASIL, 2005).

Constâncio (2019) afirma que foi a partir desses dois dispositivos legais que criaram-se normas e critérios para a implementação da disciplina de Libras, partindo de uma perspectiva não apenas de aprendizagem de uma língua, mas com o intuito de oportunizar a quebra de paradigmas tradicionais de educação de surdos baseados em práticas linguísticas voltadas essencialmente a alunos ouvintes falantes de língua oral. Visto que, de acordo com Pereira e Oliveira (2021), um dos principais desafios da inclusão de surdos em escolas

regulares está relacionado à acessibilidade linguística.

Mesmo com a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, que proporcionou uma revisão nas pesquisas e nos procedimentos voltados ao ensino da Libras no contexto educacional, ele não especifica como a disciplina de Libras deve ser organizada, em relação aos conteúdos, carga horária e se de natureza teórica ou prática (BARROS; PENTEADO, 2018). Isso, significa que cada IES tem total autonomia para estruturar a ementa dessa disciplina em seus respectivos cursos, tanto de licenciatura quanto de bacharelado (como optativa), havendo, portanto, diversas possibilidades de ensiná-la.

Isso justifica a não uniformidade das ementas e dos planos de ensino da disciplina de Libras nas IES, já que cada professor possui autonomia para criá-los (CALIXTO, 2018). Assim, pressupõe-se que conteúdos essenciais podem não estar presentes nos programas dessa disciplina (ALMEIDA; ROMANHOL, 2017), como aqueles relacionados à cultura surda e às identidades surdas.

Ao mesmo tempo, isso sugere que cada professor de Libras possa ter um olhar diferente sobre a disciplina e, conseqüentemente, trabalhar conteúdos distintos (sendo mais práticos ou mais teóricos, por exemplo) podendo impactar positiva ou negativamente na maneira como o graduando, que cursa a disciplina, lidará com o aluno surdo em sala de aula “inclusiva”.

Isso significa que, para saber como estão sendo estruturados os programas dessa disciplina, se faz necessário acessá-los por meio de buscas nos *sites* das instituições de interesse, para assim, analisá-los.

Nesse contexto, Martins e Nascimento (2015), ambas professoras de Libras de IES públicas, ao apresentarem os resultados de uma pesquisa sobre a construção curricular da disciplina de Libras nas licenciaturas e sobre o envolvimento dos alunos com os conteúdos da disciplina (no aspecto teórico e prático) constataram que:

[...] a mudança de concepções normalizadoras sobre o aluno surdo, de forma a possibilitar ao futuro professor uma visão mais realista e adequada da educação destes alunos foi mais significativa para estes graduandos do que somente o conhecimento básico da língua de sinais (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 15).

Por meio desta citação percebemos que as autoras identificaram, neste caso, que a maioria dos alunos das licenciaturas demonstraram maior interesse pelas questões teóricas do que pelas questões práticas da língua, propriamente dita.

Martins e Nascimento (2015) sugerem que o objetivo da disciplina de Libras deve

levar o graduando à uma reflexão acerca da realidade da educação dos estudantes surdos, principalmente no que tange as dificuldades de comunicação com o professor ouvinte, sobre como a Libras é fundamental para sua aprendizagem (em muitos casos), a importância do ensino da Língua Portuguesa como L2 para esses alunos, além da necessidade de utilizar materiais visuais para o acesso desses estudantes aos conteúdos escolares e conseqüentemente para seu aprendizado. Barros e Penteado (2018) argumentam que é essencial aos alunos da disciplina de Libras conhecerem possibilidades de ações que possam orientar seu trabalho com alunos surdos em sala de aula.

Fundamentadas no Decreto nº 5.626/2005, Santos e Campos (2014, p. 244) definem o objetivo dessa disciplina como:

Objetivo da disciplina de Libras é propiciar a aproximação dos alunos ouvintes e falantes do português a uma língua visuogestual, a LIBRAS, usada pelas comunidades surdas, e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, especialmente em espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social e oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.

Podemos verificar, por meio dessa citação, que para esses autores, o objetivo principal da disciplina é uma melhor formação de professores, com vistas a propiciar conhecimento básico da Libras, bem como a reflexão acerca das formas de atuação adequadas com os alunos surdos, oferecendo possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural e aceitação da Língua Portuguesa como L2 desses alunos.

O objetivo da disciplina apresentado por Santos e Campos (2014) vai ao encontro do que postula Carniel (2018, p. 4), pois segundo ele, com a implantação dessa disciplina, “A expectativa oficial é a de que o contato com tais conteúdos possa transformar a situação de desvantagem em que se encontram as pessoas surdas na sociedade e na educação básica brasileira”.

Neste sentido, é importante que o objetivo da disciplina de Libras parta de uma perspectiva intercultural, pois, de acordo com Valadão e Alves (2017, p. 1) durante o ensino dessa língua é fundamental prover meios de “[...] problematizar as questões linguísticas, culturais e identitárias, relativas aos surdos, nas práticas de ensino da Libras para ouvintes, de maneira a aproximar as duas comunidades e proporcionar um intercâmbio cultural”. Considerando que a educação que os surdos sinalizantes querem é a educação bilíngue, pautada na cultura surda, nas diferentes identidades surdas e em uma pedagogia visual, conforme apresentado no tópico anterior.

Com relação a carga horária da disciplina, Almeida e Romanhol (2017) salientam que, em geral, esta possui uma baixa carga horária, o que influencia na qualidade dos conteúdos ministrados, visto que algumas ementas possuem um vasto número de temas, podendo acontecer de, o professor, não ter tempo suficiente para abordar todos, e isso influenciar no nível de conhecimento dos licenciandos acerca das peculiaridades dos educandos surdos.

Souza (2017) argumenta que, diante da baixa carga horária disponibilizada para a disciplina de Libras nas licenciaturas, a sua relevância se constitui na necessidade de desmistificar conceitos equivocados e provocar reflexões aos futuros professores acerca de como os alunos surdos veem o mundo e aprendem. Estas reflexões, segundo Andrade (2013), podem contribuir, sobremaneira, em relação ao trato com o aluno surdo, pois, apesar de todos os avanços com pesquisas e políticas públicas, ainda há muito o que se trilhar para o alcance da real inserção social desse grupo minoritário.

Melegari e Cézár (2018) elucidam que o ideal é que o licenciando (futuro professor) curse a disciplina de Libras antes do estágio de docência, para que por meio do conhecimento adquirido possa planejar suas aulas prevendo a possibilidade de se deparar com alunos surdos em suas práticas de docência.

Para Almeida e Romanhol (2017), lamentavelmente, o ensino de Libras nas licenciaturas, nas IES, ainda é superficial, implantado meramente para um cumprimento legal. Nesse sentido, Antonio e Kelman (2019) corroboram que, ao entrevistar professores de uma IES, com vistas a verificar suas opiniões sobre a oferta da disciplina de Libras, identificaram um forte traço de cunho jurídico, advindo da necessidade de cumprir a determinação do Decreto nº 5.626/2005, o que provavelmente relaciona-se ao pouco conhecimento acerca da importância desta disciplina no ensino superior.

Acerca disso, Almeida e Romanhol (2017) compactuam com Carniel e asseveram que a inclusão dessa disciplina nos cursos de licenciatura é de grande importância para a educação de surdos e deveria ser ainda mais valorizada, visto que as escolas regulares brasileiras partem de uma perspectiva inclusiva.

No que tange ao objeto de ensino da disciplina, Almeida e Romanhol (2017) salientam que é imprescindível que os acadêmicos dos cursos de formação de professores conheçam as especificidades dos estudantes surdos, bem como a língua que utilizam para entender o mundo e saibam lidar com suas peculiaridades e diferenças.

Sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, Melegari e Cézár (2018) asseveram que ao se tratar das questões relativas ao bilinguismo na disciplina de Libras

(conforme recomenda o Decreto nº 5.626/2005), devem ser trabalhados conteúdos que abordem o respeito às diferenças linguísticas dos alunos surdos, aproximando ao máximo, o futuro professor das vivências desses sujeitos para assim compreendê-las. As autoras postulam que é desse princípio que o futuro professor precisa se valer para atender às necessidades desses educandos ao se deparar com eles em sala de aula comum.

Nesse sentido, Calixto (2018) compactua que a disciplina deve prover o acesso dos futuros professores a conteúdos sobre a Libras e as pessoas surdas, a fim de possibilitar maiores reflexões e a construção de diferentes percepções sobre a surdez. Além disso, Oliveira (2019) e Souza (2017) ressaltam a importância de se trabalhar a desmistificação de conceitos equivocados sobre a Libras, o surdo e a surdez.

Lemos e Chaves (2012) ressaltam, por meio dos resultados de sua pesquisa, à época, que na maioria das ementas dos programas da disciplina de Libras investigados foi evidenciado o ensino do vocabulário da Libras, no entanto, não vinha especificado nas ementas sobre a sua contextualização com a área específica do curso, o que as autoras consideraram estritamente importante para a formação do futuro professor, pois o aprendizado seria mais significativo se fosse contextualizado.

Caniel (2018) assevera que há uma preocupação comum entre os profissionais envolvidos na elaboração das ementas da disciplina de Libras em abordar os fundamentos linguísticos e os aspectos normativos, pedagógicos e sociais que compreendem a inclusão de surdos nos sistemas regulares de ensino, indicando o favorecimento de certa instrumentalização básica na Libras, proposta almejada pelos profissionais da área, de fornecer subsídios substanciais aos professores da educação básica.

Melegari e César (2018) ao apresentarem os resultados de uma pesquisa que realizaram em uma IES federal, pela qual analisaram as ementas de 13 cursos de licenciatura, afirmaram que por mais que a IES investigada apresentasse conformidade com o Decreto nº 5.626/2005, a disposição da grade curricular não incentivava os futuros docentes a terem experiências práticas com alunos surdos. Apesar disso, a posição teórica apresentada ia de encontro ao bilinguismo, perspectiva defendida pela comunidade surda. Segundo Melegari e César (2018), nesses 13 cursos, a quantidade de horas (60 horas) dedicadas ao ensino de uma segunda língua e a quantidade de conteúdos relacionados à cultura surda são insuficientes para atender as demandas dos alunos surdos (MELEGARI; CÉZAR, 2018).

Klimsa (2013) complementa que para a disciplina de Libras contribuir com a formação do licenciando, deve contemplar um conjunto de conhecimentos sobre a área específica do curso de licenciatura em questão articulado com a Libras e com as necessidades

voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes da educação básica. Segundo o autor, essas iniciativas podem favorecer o estabelecimento da Libras nas IES ao mesmo tempo que fomentam discussões acerca da Política Linguística dessa língua nos contextos sócio-educacionais.

Vianna *et al* (2014, p. 9) afirmam que “[...] é possível desenvolver estratégias e práticas que atendam aos surdos e suas especificidades linguísticas. O que falta são maiores esclarecimentos acerca da Libras, e do ensino de língua portuguesa como L2, proporcionando a compreensão da condição bilíngue do sujeito Surdo.” A citação das autoras postula que para o professor desenvolver estratégias didático-pedagógicas que propiciem a aprendizagem dos alunos surdos respeitando suas particularidades é necessário ter conhecimento da Libras e de como ensinar o português escrito para esses educandos. Fator que o orientará a desenvolver ações que favorecem o aprendizado do aluno surdo respeitando suas necessidades, ou seja, uma educação bilíngue.

No que tange o ensino de Língua Portuguesa para surdos, Almeida e Romanhol (2017) argumentam que seria necessário que a disciplina de Libras ministrada na licenciatura em Letras deveria ser estruturada de forma que os futuros professores, em uma sala inclusiva do ensino regular, considerassem a condição bilíngue dos estudantes surdos e não aplicassem a mesma metodologia de ensino de português para esses alunos e para os ouvintes, pois esta é a L2 dos surdos. Visto que a Libras é primordial para a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa pela pessoa surda usuária da Libras, pois para que ela tenha acesso a uma L2 é necessário a presença de sua língua de instrução (SILVA, 2020).

De acordo com Valadão e Alves (2017), a abordagem intercultural ainda encontra muitos desafios, pois além da condição de desprestígio, geralmente, atribuída à modalidade visual-espacial da Libras, os aspectos culturais das pessoas surdas são pouco representados em nossa sociedade.

Podemos concluir que no processo de ensino-aprendizagem de uma turma heterogênea, o professor regente é responsável não apenas por ensinar, mas também garantir o acesso de todos os alunos aos conteúdos acadêmicos e dar condições para que o aprendizado aconteça com equidade. Dessa forma, não só os professores da disciplina de Libras deverão, na medida do possível, dar subsídios aos acadêmicos das licenciaturas (futuros professores) em sua formação inicial, mas os currículos precisam contemplar conhecimentos acerca da educação bilíngue de surdos e suas especificidades.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

Conforme disposto no Decreto nº 5.626/2005, a introdução da disciplina de Libras no currículo do ensino superior implica, também, na formação de professores para ministrá-la. Isto posto, surge a demanda urgente de cursos superiores específicos para a formação de professores qualificados, na área, para ministrarem essa disciplina, pois, antes da homologação deste decreto, não existiam esses cursos no Brasil.

De acordo com esse dispositivo legal, em seu Art. 11, para suprir a demanda de se formar professores especializados na área, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) seria responsável por promover programas específicos para a criação de cursos de Licenciatura em Letras Libras ou em Libras Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos (BRASIL, 2005). Além disso, no Art. 12, determina que:

As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Por meio dessas afirmações, compreendemos a necessidade urgente de serem criados cursos para a formação de professores de Libras e a incumbência do MEC nesse processo.

Sobre isso Carniel (2018) salienta que para possibilitar essa iniciativa, o MEC propôs programas específicos de fomento que estimularam a abertura de novas graduações e programas de pós-graduação para pessoas surdas e ouvintes, com o objetivo de formar professores e TILSP capazes de promover a inclusão escolar de surdos. Além disso, de acordo com o autor, o MEC financiou diversas publicações da área, além da edição e reedição de livros e materiais didáticos que, até hoje, são utilizados como apoio ao ensino da Libras como L2.

Com isso, atualmente, no Brasil, contamos com um vasto repertório de materiais pedagógicos que norteiam e credenciam o ingresso de profissionais aptos ao ensino da Libras em diversas IES (CARNIEL, 2018).

A implementação de cursos superiores para formar professores de Libras e atender as exigências legais significou um grande desafio para as IES, pois tiveram que se mobilizar para que essa proposta se concretizasse. Com isso, ocorreu a criação do primeiro curso de licenciatura em Letras Libras, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006, na modalidade à distância (mas com encontros presenciais quinzenais), tendo polos presenciais conveniados com a UFSC, distribuídos por diversas partes do país (VERAS;

BRAYNER, 2018). Inicialmente, o curso de licenciatura em Letras Libras foi ofertado apenas para pessoas surdas (CONSTÂNCIO, 2019).

Esse curso foi, portanto, uma iniciativa da UFSC com o intuito de formar professores com habilitação específica para atuar no ensino de Libras como L1 e L2 e suprir as demandas das instituições, conforme os critérios exigidos pelo Decreto nº 5.626/2005 (KLISMA, 2013).

Em sua primeira edição, ele atendeu aproximadamente quinhentos graduandos surdos distribuídos em nove polos vinculados a outras universidades públicas do país.

Desde então as IES vêm, gradativamente, inserindo professores surdos em seu quadro de docentes (KLISMA, 2013).

Sofiato e Reily (2012) esclarecem que diante da obrigatoriedade da disciplina de Libras, além da necessidade de contratação de docentes para ministrar a disciplina, surgiram também desafios relacionados à reformulação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura para contemplarem a disciplina e suas implicações, como a aquisição de acervo bibliográfico específico, entre outros fatores.

O Decreto nº 5.626/2005, além de instituir a oferta da referida disciplina, estipulou o prazo de dez anos para que fosse implantada, isto é, até dezembro de 2015 todas as instituições deveriam ter atendido a esse dispositivo legal (BRASIL, 2005).

De acordo com o Art. 9º do Decreto nº 5.626/2005 os prazos e percentuais mínimos para que as IES inserissem a disciplina nos programas dos respectivos cursos, eram de até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição, até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos, até sete anos, em oitenta por cento dos cursos e até dez anos, em cem por cento dos cursos (BRASIL, 2005).

Nascimento e Sofiato (2016) salientam que todo esse processo demandou das IES uma atenção maior à área da surdez, além de investimentos com a finalidade de atender ao decreto e efetivamente formar professores numa perspectiva crítica, com um embasamento teórico sólido que viesse a subsidiar a prática pedagógica no que tange a inclusão escolar de estudantes surdos, conforme mencionado por Carniel (2018).

No entanto, Albres (2012) explica que, à época, as licenciaturas que foram sendo implantadas enfrentavam dificuldades devido a escassez de materiais teóricos e didáticos de apoio, diante da emergente necessidade de aprofundar conhecimentos acerca das abordagens de ensino, forçando os professores de Libras a recorrerem à fontes alternativas de informação. Neigrames e Timbane (2018, p. 146) corroboram que “[...] ainda não temos uma grande biblioteca que atenda a necessidade de todo o público interessado por essa

língua”, cabendo aos docentes, muitas vezes, improvisar.

Em relação a formação do professor de Libras que atuam em nível superior (nas licenciaturas), de acordo com o Art. 4º do Decreto nº 5.626/2005 “[...] deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua”, além de determinar que os professores surdos tenham prioridade no ensino dessa disciplina (BRASIL, 2005).

Klimsa (2013) reverbera que essa prioridade fez com que aumentasse a visibilidade dos surdos à sociedade oportunizando um ambiente de mudanças na realidade sócio-cultural dos surdos.

Sobre isso, Santos e Campos (2014) corroboram com o Decreto nº 5.626/2005 afirmando que a inserção da Libras no ensino superior tem o potencial de gerar descentramentos que proporcionam aos sujeitos surdos um lugar de discurso, poder de fala e soberania no processo do ensino de Libras como L2 para ouvintes, lugar que por muitos anos foi ocupado somente por ouvintes (em outros estabelecimentos e contextos).

Vale destacar que, apesar dos muitos anos de história, a educação de surdos ainda não tem uma tradição de pesquisa sobre o trabalho dos docentes surdos (AMARAL *et al*, 2016). Os autores ressaltam que a literatura, de diversas partes do mundo, reverberam que esses profissionais “[...] ainda não estão sendo satisfatoriamente integrados, autônomos e amplamente aproveitados, na maior parte dos espaços educacionais para surdos que buscam desenvolver uma abordagem bilíngue de ensino autenticamente cultural”. Isso denota a falta de atenção das IES no que tange aos aspectos culturais e interculturais que fundamentam a educação bilíngue de surdos, além da falta de reconhecimento da importância da presença e atuação de professores surdos nos espaços educacionais frequentados por pessoas surdas (AMARAL *et al* 2016, p. 163).

Ainda sobre a formação do professor de Libras, devido a escassez de profissionais habilitados para ministrar a disciplina, na época, o Decreto nº 5.626/2005 permitiu por um período de dez anos (a partir de sua publicação) que no caso de não haver docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para atuar em cursos de educação superior, a referida disciplina poderia ser ministrada por profissionais que apresentassem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

- II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005, Art. 7º).

Com isso, os profissionais que já vinham atuando na área foram beneficiados e assumiram a disciplina, em caráter emergencial, até obterem a formação exigida pelo decreto. Brayner (2016) esclarece que, a partir de então, o MEC em parceria com algumas IES credenciadas passaram a promover, anualmente, o exame de proficiência em Libras, Prolibras, também, mencionado no Decreto nº 5.626/2005, a fim de certificar e habilitar professores de Libras e TILSP, porém, ressaltamos que nesta dissertação nosso enfoque será apenas na formação do professor de Libras em nível superior. Quadros *et al* (2009.p 23) definem o exame Prolibras como:

O exame Prolibras é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005, decreto que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, chamada “Lei de Libras”. Basicamente, esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras. O exame Prolibras não substitui a formação em todos os níveis educacionais. Os cursos de graduação para a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa já começaram a ser oferecidos no país. No entanto, o prazo de formação e criação desses cursos é mais longo. Assim, o exame Prolibras vem resolver uma demanda de curto prazo.

Diante disso, Brayner (2016, p. 6) argumenta que “[...] o exame Prolibras não oferece a formação à pessoa, ele apenas verifica/avalia os conhecimentos que os professores possuem”. A autora esclarece que esse exame foi criado apenas para avaliar o nível de conhecimento e habilidade na Libras dos profissionais que já atuavam na área da surdez e necessitavam de certificação legal para atuar. Segundo Brayner “O prazo para o cumprimento das provas acabou no final do ano de 2015 e foram realizadas sete edições do Prolibras” (2016, p. 6).

Klimsa (2013, p. 71) ressalta que “[...] O exame Prolibras é uma combinação de exame de proficiência e certificação profissional”. Diante disso, Quadros *et al* (2009) esclarece a diferença de exame de proficiência e uma certificação, sendo que: o exame de proficiência tem o objetivo de identificar a proficiência de pessoas em uma determinada língua (Ex: o exame de proficiência de inglês, o TOEFL – *Test of English as a Foreign*

Language, enquanto uma certificação habilita para o exercício de uma profissão (Ex: a Ordem dos Advogados do Brasil, a OAB, habilitação concedida por órgãos da área jurídica). A autora explica que “[...] no caso específico do exame Prolibras, o exame de proficiência identifica a proficiência na Libras e o mesmo exame certifica o candidato para o exercício da profissão”, que pode ser para o ensino da Libras (para surdos e ouvintes) e/ou para a tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa (para ouvintes, à época).

Para Quadros *et al* (2009) o exame Prolibras foi uma estratégia política que ajudou, significativamente, a dar visibilidade às peculiaridades dos sujeitos surdos junto às políticas públicas no país. No entanto, a partir do ano de 2015, deixa de valer essa prerrogativa (BRASIL, 2005).

Todavia, Veras e Brayner (2018) ressaltam que, até o ano de 2018, no país, ainda não havíamos atingido a meta estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005, e que um dos principais fatores era a falta de profissionais com a formação especificada nesse documento oficial. Segundo as autoras, por consequência disso, algumas IES ainda não conseguiram atender a esta exigência legal.

Sobre isso Klimsa (2013) corrobora e lamenta que, na prática, a maioria das IES, públicas e privadas, ainda não cumprem o decreto em sua totalidade e contratam professores sem a habilitação específica. Segundo o autor, muitos desses professores possuem pouco ou nenhum conhecimento da Libras ao ponto de não saberem usá-la ou se comunicar por meio dela.

Nesse sentido, Cavalcanti (2003) reverbera que o professor deve dominar os saberes próprios de seu âmbito de ensino, facilitar a aprendizagem, adequar o currículo às necessidades e especificidades locais, compreender a cultura e a realidade na qual trabalha desenvolvendo uma educação bilíngue e intercultural em contextos bilíngues e plurilíngues. Para a autora, um professor de escola inclusiva deve priorizar em sua prática pedagógica o diálogo entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, a diversidade e o trabalho em equipe, e isto cabe também aos professores de Libras.

Para tanto, Albres (2014) resalta outro ponto importante acerca da formação dos professores que ministram a disciplina de Libras e que, conseqüentemente, influenciará na atuação dos estudantes das licenciaturas diante da inclusão escolar de surdos:

A formação de professores de Libras deve considerar a prática pedagógica como ação política inscrita em contextos discursivos, provendo aos futuros professores a compreensão de que a língua não é uma abstração descrita pela linguística (ciência dura), mas que é célula constitutiva da enunciação

e, por essa razão, está, a todo o momento, mobilizada pela compreensão ativa, cabendo, portanto, ao professor criar e conduzir interações que levem aprendizes da Libras a se apropriarem dos modos de significar o mundo nesta língua gestual-visual (ALBRES, 2014, p. 249).

A citação da autora elucida a possibilidade de os professores da disciplina de Libras conduzirem o ensino de modo contextualizado, devendo ser mobilizado de modo que promova interações significativas aos graduandos, para entenderem que é possível aplicar os conhecimentos de sua área específica de formação de modo que faça sentido aos alunos surdos.

Sobre isso, Iachinski *et al* (2019) defendem a importância de os conteúdos da disciplina de Libras nas licenciaturas serem contextualizados de acordo com o curso universitário que os licenciandos estão frequentando (Letras, Pedagogia, Biologia, Matemática, Química etc), para que assim o ensino faça sentido e possam aplicar os conhecimentos voltados à sua realidade.

Martins e Nascimento (2015) salientam que, havendo possibilidade, a disciplina de Libras, também, pode ser ministrada de modo que sua carga horária seja dividida entre um professor surdo e um professor ouvinte, pois, segundo elas, essa prática contribui significativamente para a aprendizagem dos licenciandos, uma vez que, na busca de interagirem com o professor surdo, os alunos têm uma visão mais realista das capacidades deste sujeito.

Nessa perspectiva, Albres (2016) salienta que, de certa forma, ainda há certa dificuldade global em relação a formação de professores de Libras, pois a legislação prioriza o professor surdo para o ensino dessa disciplina, porém, são poucos os surdos que possuem habilitação para o ensino. Segundo a autora, a maioria dos surdos, possuem fluência na língua, mas não possuem formação inicial e conhecimento pedagógico, sem condições acessíveis de compartilhar suas práticas e suas dúvidas.

Albres (2016) explica ainda que o mesmo acontece com professores ouvintes, que adquirem o domínio da teoria, mas não dominam a prática. Isto posto, segundo a autora, torna-se um agravante, pois a atuação do professor ouvinte e do professor surdo é um aspecto que influenciará diretamente na formação inicial dos licenciandos, pois na formação de professores de língua de sinais, pouco valor foi dado à formação em seus aspectos práticos e didáticos.

A política nacional de formação de professores tem indicado preocupação com esse aspecto, tanto que produz diretrizes para a articulação da teoria e da prática e para

desenvolver nos futuros professores a competência de trabalhar com a transposição didática (ALBRES, 2016).

Em relação a atuação do professor surdo, nas aulas de Libras que exigem explicações de conteúdos teóricos, é necessária a presença de um TILSP para a mediação da comunicação entre o professor surdo e os alunos ouvintes, a fim de que o aluno não fique com dúvidas em relação ao conteúdo, além da oportunidade de esses alunos presenciarem a atuação do TILSP em sala de aula inclusiva (SANTOS; CAMPOS, 2014).

Fernandes (2012) salienta que os sujeitos surdos passaram por uma educação conturbada no decorrer da história, sendo que a maioria deles tiveram que frequentar instituições de ensino “inclusivas” sem nenhuma condição de acessibilidade na língua de sinais, além de os conteúdos serem aplicados em Língua Portuguesa.

Dessa forma, alguns deles por insistência e determinação conseguiram subsistir a esse árduo processo e se tornaram professores de Libras (KLIMSA, 2013). Segundo a autora, o professor surdo traz consigo suas experiências e vivências com outros surdos, que vão muito além da língua, e as transmite para os alunos (futuros professores), em primeira mão, tanto no contexto de L1 quanto de L2. A referida autora explica ainda que, para um contexto de ensino de língua minoritária, é muito importante que o aluno ouvinte (futuro professor) tenha esse contato com professores surdos que sejam engajados em práticas sociais voltadas ao ensino de sua língua.

Por algum tempo acreditava-se que os sujeitos surdos, usuários da Libras, fossem favorecidos para o ensino de Libras, devido a sua fluência e modo de percepção da língua de sinais, todavia, de acordo com os artigos 4º e 12 do Decreto nº 5.626/2005, esses fatores não são suficientes. Em seu artigo 4º preve que a formação de docentes para o ensino de Libras, desde as séries finais do ensino fundamental, seja realizada em nível superior, em curso de licenciatura em Letras Libras (BRASIL, 2005). E, o artigo 12 determina que as IES devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras (BRASIL, 2005).

Isto mostra a preocupação do MEC que o ensino de Libras fosse ministrado por pessoas com formação específica. Nesse sentido, Klimsa (2013, p. 79) corrobora que para a atuação do professor surdo é necessário:

[...] a implementação da formação sistemática em cursos promovidos pelas entidades representativas da comunidade surda, proporcionando conhecimento mais aprofundado sobre a Libras, reflexões sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para seu ensino. Ao

mesmo tempo, esse professor precisa conhecer bem o português para auxiliar o aluno em suas inferências e dúvidas, já que a aprendizagem de uma segunda língua está sempre perpassada pela língua materna do aprendiz.

Nessa citação o autor destaca a importância de os professores surdos receberem formação formal acerca da Libras, sua estrutura, metodologia de ensino e didática, além de enfatizar a necessidade de ter conhecimento da Língua Portuguesa, a L1 dos alunos ouvintes. Isso indica que os professores surdos, nesse contexto, também devem procurar, dentro de suas possibilidades, respeitar as especificidades dos alunos ouvintes aprendizes de Libras.

Albres (2014, p. 172) em sua pesquisa de doutorado, voltada à atuação de professores de Libras, constatou por meio de entrevista a professores surdos que eles afirmam ter dificuldades em organizar uma ementa e produzir um plano de ensino. Segundo a autora, isto acontece devido a “[...] falta de conhecimento técnico-pedagógico pouco privilegiado na carga horária dos cursos de Licenciatura em Letras Libras”. A autora postula que há necessidade de as instituições que ofertam esses cursos “repensarem a estrutura dos eixos e as disciplinas que a compõem, e sua interalidade com o saber docente”.

Carniel (2018) considera inegável que a legislação vigente vem promovendo mudanças consideráveis ao *status* da surdez e da Libras em nosso país. No entanto, diante dessas afirmações, observamos que a maneira como o professor da disciplina de Libras se apropria do modo de ensinar, a forma pela qual dá sentido ao trabalho docente e como embasa suas práticas pedagógicas, trarão consequências (boas ou ruins) para a formação dos futuros professores, acadêmicos das licenciaturas, influenciando em suas práticas em sala de aula com alunos surdos.

Nesse contexto, Klimsa (2013, p. 77) define o professor de Libras como “[...] o mediador intencional e responsável pela formação de pessoas qualificadas para constituir um apoio pedagógico especializado que atenda às necessidades comunicativas das pessoas surdas”.

Contudo, o ensino da Libras não será suficiente se não for conduzido de forma que contemple práticas didático-pedagógicas pensadas em formar professores que promovam a educação acessível aos surdos, respeitando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias desse público. A oferta da educação escolar acessível aos surdos demanda da existência de professores bilíngues, tradutores intérpretes de Libras, gestão consciente que compreenda as demandas pedagógicas específicas desse público, equipamentos e recursos

pedagógicos acessíveis de acordo com suas especificidades (ROSSI; SILVA, 2018).

Nesse sentido, Neigrames e Timbane (2018) argumentam que não é suficiente ter o aluno surdo inserido na mesma sala de aula que o aluno ouvinte, e ter a presença de um intérprete para mediar a comunicação, mas é fundamental que os envolvidos nessa educação além de respeitarem a língua e cultura surda, promovam o encontro desta com as demais culturas. Para isso, é necessário que os professores regentes elaborem exercícios práticos que inter-relacionem a cultura surda com a cultura ouvinte, lembrando que existem situações comunicativas da cultura oral que não fazem sentido à cultura surda e vice-versa. Assim, percebemos que a mensagem desse autor remete à uma perspectiva intercultural de educação bilíngue.

Gomes (2015, p. 5) compactua com os autores e ressalta que, “[...] o processo de ensino da segunda língua num enfoque intercultural abrange o conhecimento de sua diversidade cultural, permitindo que os educandos compreendam os valores, os comportamentos e as práticas sociais que representam o povo dessa língua”.

Constâncio (2019, p. 7) corrobora que a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura deve oferecer “[...] ao futuro professor as condições precisas de conhecimento da linguagem, e de como o sujeito a adquire, indicando a eles caminhos para uma prática docente plausível”.

A disciplina de Libras, instituída pelo Decreto nº 5.626/2005 tem o papel de levar os futuros professores, que cursam a disciplina nas licenciaturas, à compreensão da estrutura da língua de sinais e das especificidades dos estudantes surdos, para que, com isso, esses profissionais possam verificar, de maneira mais adequada, o processo de aprendizagem desses alunos, realizando intervenções coerentes que contemplem suas especificidades (FACUNDO; VITALIANO, 2019).

Diante das discussões apresentadas reiteramos que a disciplina de Libras é um instrumento indispensável à formação de professores, pois possibilita formar profissionais que sairão das IES com algum conhecimento acerca do surdo, da surdez e da Libras, como disseminadores desses conhecimentos (VERAS; BRAYNER, 2018).

As autoras evidenciam que o fato de a disciplina de Libras transmitir esses conhecimentos à todas as áreas do conhecimento representa um avanço muito significativo, pois contribui para a formação de uma sociedade que visa o respeito às diferenças e equiparação de oportunidades.

Diante dessas constatações, concluímos que o ensino de Libras quando pautado em uma perspectiva bilíngue e intercultural leva o aprendiz a refletir acerca das diferenças

linguísticas, culturais e identitárias envolvidas no contexto de sala de aula e as possibilidades de inter-relações entre essas diferenças. Além de levá-lo a refletir sobre a importância de compreender aspectos de sua própria cultura e na cultura da Libras para a compreensão do que é ser surdo e o que é necessário implementar para que ele aprenda na sua diferença. A seguir apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa.

CAPÍTULO III

PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à apresentação do percurso e dos procedimentos metodológicos da presente pesquisa, os instrumentos a caracterização de seu contexto e à descrição da instituição e dos sujeitos investigados.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A realização desta investigação foi delimitada à uma IES pública do Estado do Paraná, multicampi, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais precisamente, ao Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando a abordagem de métodos mistos, de procedimentos sequenciais, pois assim, segundo Creswell (2010), é possível coletar dados tanto de levantamento de informações numéricas como de informações de texto. Dessa forma, foram coletados, analisados e interpretados tanto dados quantitativos quanto qualitativos.

Em relação a pesquisa bibliográfica, Naves (1998), esclarece que por meio deste tipo de pesquisa é feito uma revisão da literatura escrita até o momento, levando em conta o que ainda precisa ser elucidado sobre o assunto, analisando e sintetizando os conteúdos para compreender de forma clara o objetivo estudado.

Já a pesquisa documental possibilita que a investigação aconteça não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo de documentos que são produzidos pelos seres humanos e, conseqüentemente, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA *et al*, 2009).

A pesquisa de campo pretende “[...] buscar a informação diretamente com a população pesquisada. [...] Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (GONÇALVES, 2001, p.67).

Sobre a pesquisa qualitativa, Oliveira (2011) explica que esta trabalha os dados investigando seu significado, tendo como base a compreensão do tema dentro de seu contexto.

Já a pesquisa quantitativa, segundo Creswel (2010, p. 26) “[...] é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis”. Para ele, essas variáveis podem ser medidas por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos.

Inicialmente, na etapa bibliográfica recorreremos a materiais teóricos consistentes fundamentados, em sua maioria, em clássicos pesquisadores da temática proposta, ou seja, educação de surdos, da Libras e da interculturalidade, dentre os quais destacamos Candau (2008, 2012, 2020), Nascimento (2014), Quadros (2006, 2009, 2019), Strobel (2006, 2008, 2013, 2016), Perlin (1998, 2003, 2011), Skliar (1998), Albres (2012, 2014, 2016). Além de documentos oficiais que estão diretamente ligados à educação de surdos.

Na etapa documental, os documentos selecionados para análise desta pesquisa foram os planos de ensino dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas do IFPR. A opção de direcionar a pesquisa a esses cursos se deu pelos seguintes motivos: Licenciatura em Letras, por se tratar de um curso que se propõe a habilitar docentes interculturalmente competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos; a Licenciatura em Pedagogia, por ser um curso que visa possibilitar ao acadêmico um conhecimento pedagógico abrangente que permita o estabelecimento das ligações existentes entre as atividades profissionais e as relações socioculturais, históricas, políticas e econômicas que ocorrem na prática educativa; e, a Licenciatura em Ciências Biológicas, por ser um curso que busca formar educadores éticos e críticos capacitados a atuar nas disciplinas de Ciências e Biologia na Educação Básica de forma contextualizada à realidade na qual estão inseridos e comprometidos com a construção de valores e atitudes que visem desenvolvimento sustentável, o respeito à diversidade e equidade social. Além de ser um dos cursos que eu, mestranda, atuo como professora de Libras.

Na etapa de campo, participaram da pesquisa quatro professores de Libras, distribuídos em quatro campi da instituição.

Quanto ao instrumento para a coleta dos dados dessa etapa, os mesmos foram coletados por meio de um questionário semiestruturado (Apêndice 1), elaborado pelas próprias pesquisadoras, aplicado de forma *online* via *Google Forms*, no mês de setembro de 2022, seguido de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicentro (CEP/COMEP), sob o parecer nº 5.613.166 (Anexo 1), de acordo com a Resolução nº466/2012 que prevê as normas e diretrizes para pesquisa que envolve seres humanos, a fim de assegurar os direitos e deveres

pertinentes aos participantes da pesquisa.

O Questionário é um instrumento composto por uma sucessão de perguntas a serem respondidas por escrito pelo informante (SOUSA; SANTOS, 2020). Tem como objetivo obter respostas ao investigador para a pesquisa de maneira simples e direta (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os professores participantes responderam ao questionário, sem identificar-se, e os dados foram registrados, automaticamente, sem coletar o endereço eletrônico dos investigados. Em cumprimento da Resolução nº466/2012 os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade das pesquisadoras, pelo período de cinco anos após o término da pesquisa.

Ressaltamos que o questionário semiestruturado foi elaborado com base nos objetivos e nas questões norteadoras desta pesquisa, de modo que era composto por oito questões, sendo três de múltipla escolha e cinco abertas, e discorriam sobre a interculturalidade na disciplina de Libras. Esses dados foram posteriormente analisados, articulando, também, os dados obtidos por meio dos planos de ensino desses mesmos professores. As três primeiras questões foram voltadas à formação e atuação dos professores, e, as outras cinco, buscaram identificar a percepção dos professores de Libras acerca da abordagem da interculturalidade e verificar a aplicabilidade dessa teoria em suas práticas e conteúdos da disciplina, além de coletar sugestões sobre diferentes formas de aplicar essa abordagem na referida disciplina.

Asseguramos que todas as informações contidas no questionário semiestruturado foram articuladas sem a possibilidade de identificação pessoal dos participantes, com o intuito de manter sua confidencialidade.

Vale destacar que a fim de preservarmos a confidencialidade dos professores de Libras que responderam ao questionário, para descrevê-los utilizamos os termos **P1** (professor 1), **P2** (professor 2), **P3** (professor 3) e **P4** (professor 4). E, para identificar os campi investigados, ou seja, os campi de atuação desses professores, utilizamos as letras **A**, **B**, **C** e **D**.

Os dados coletados foram analisados a partir da teoria de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 48) trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esta técnica visa o enriquecimento da leitura, além de ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos implícitos nas mensagens analisadas. De acordo com Bauer (2007, p. 191) a Análise de Conteúdo “[...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”. Bauer (2007) e Trivínos (1987) defendem que trata-se de um método híbrido, que pode ser aplicado tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas, como é o caso do presente estudo.

A técnica da Análise de conteúdo é desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 2016).

Na pré-análise é realizada a escolha dos documentos que serão submetidos à análise (BARDIN, 2016), (FERREIRA, 2022). Nesta fase, é necessário sistematizar as ideias preliminares em quatro etapas: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; as reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, que orientarão a preparação de todo o material (BARDIN, 2016).

Na exploração do material são definidas as categorias, que são classificadas apontando os elementos semelhantes na pesquisa (BARDIN, 2016). Para Ferreira (2022) é nesta fase que o documento passa por um estudo mais aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico, ou seja, buscando sínteses que tenham relação com o tema.

Já na fase do tratamento dos resultados, acontece a operação lógica, pela qual busca-se a significação das mensagens a partir de outras mensagens já existentes, admitindo proposições em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (BARDIN, 2016). É a fase que permite o uso da intuição, da análise reflexiva e crítica, com o objetivo de constituir e captar os conteúdos contidos nos dados coletados por meio dos instrumentos (SOUSA; SANTOS, 2020). No tratamento dos resultados “[...] compreende-se a reflexão, a intuição, o embasamento empírico e os materiais, aprofundando-se, portanto, na relação dos ideais” (FERREIRA, 2022, p. 72).

Nesta pesquisa, a apresentação da análise dos dados está dividida em três etapas: 1) Apresentação dos dados quantitativos; 2) Análise e discussão dos dados documentais; 3) Análise e discussão dos dados do questionário, articulando-os com dados dos planos de ensino e referencial teórico.

Na etapa quantitativa, os dados foram coletados por meio do site institucional da Reitora, campus sede, do IFPR. Dessa forma foi possível quantificar o número de licenciaturas por campi e selecionar as que interessam a esta pesquisa.

Do mesmo modo ocorreu o levantamento de dados qualitativos que compuseram o *corpus* da pesquisa documental, conforme mencionado anteriormente. Neste caso, as fontes

utilizadas foram os planos de ensino da disciplina de Libras dos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas do IFPR. Esses documentos foram acessados via sistema PLANIF (Planos de Ensino e Trabalho do IFPR), de domínio público. No entanto, vale esclarecer que esse sistema foi implantado em alguns campi desde 2015, sendo que passou a ser institucionalizado somente em novembro de 2020, por esse motivo, os planos de ensino analisados são de 2020 e 2021.

Em relação a instituição investigada, esta foi fundada no dia 29 de dezembro de 2008, com a publicação da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) (ZANATA *et al*, 2019).

Os IFEs são instituições de ensino superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

A fundação dos IFEs significou um marco histórico para a educação profissional brasileira, visto que, à época, havia 140 escolas de educação profissional e tecnológica da Rede Federal, logo, expandindo esse número para 644 unidades no ano de 2017 (MEC, 2020).

De acordo com Zanata *et al* (2019), além do ensino na modalidade presencial, o IFPR atua na Educação a Distância. Trata-se de uma instituição organizada para atuar na modalidade multicampi e, atualmente, possui 26 (vinte e seis) campi distribuídos nos municípios de Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória e Arapongas. Além desses campi, o Instituto Federal do Paraná vem empreendendo esforços e implementando ações para a viabilização da implantação de outros campi e centros de referência, além de polos avançados. No entanto, o que motivou a escolha por essa IES foi o fato de ser a instituição em que uma das pesquisadoras atua como professora de Libras efetiva.

Isto posto, consideramos pertinente verificar em que dimensão vem sendo trabalhada a abordagem da interculturalidade na disciplina de Libras, nas referidas Licenciaturas, no âmbito do IFPR, considerando que esse conhecimento é fundamental para a formação de professores críticos, éticos e aptos a atuar frente ao multiculturalismo existente no espaço escolar (entre elas, as peculiaridades dos sujeitos surdos) já que entre as missões da referida

instituição está a de formar cidadãos críticos, e, um dos valores da instituição ser o respeito à diversidade humana e cultural e a valorização das pessoas, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – IFPR/2019-2023 (MEC, 2019).

No próximo capítulo apresentaremos os resultados das análises e as discussões dos dados coletados.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e problematizamos os dados obtidos nas etapas quantitativa e qualitativa. Inicialmente apresentamos as informações pertinentes à etapa quantitativa que aponta para o número de campus do IFPR que oferta os cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas. Em seguida, apresentamos o resultado da análise e discussão dos dados subdivididas em duas etapas: 1) Análise e discussão dos dados documentais; 2) Análise e discussão dos dados do questionário, articulados aos dados documentais e referencial teórico, seguido de uma breve explanação sobre como os objetivos específicos dessa investigação foram identificados.

Além destes, a análise dos dados visa responder o objetivo proposto por esta pesquisa, que é o de analisar programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR), acerca da abordagem da interculturalidade. Além de responder aos questionamentos que problematizaram este estudo, que são: 1) O ensino de Libras pauta-se nas especificidades linguísticas e culturais dos surdos e na sua inter-relação com a língua e a cultura ouvinte? Os conteúdos trabalhados nesta disciplina abordam a cultura e a diversidade de identidades surdas?

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

Para a coleta dos dados quantitativos, primeiramente foi feita uma busca no *site* da reitoria do IFPR, com sede na cidade de Curitiba. Na aba “Conheça os Campi” identificamos que há 26 campi distribuídos entre as cidades do Paraná (citadas no capítulo anterior).

Ainda, através desse canal, recorreremos à aba “Nossos cursos” e constatamos que o IFPR possui 54 cursos superiores sendo, 21 de Tecnologia, 13 de Bacharelado e nove de licenciatura. No entanto, destacamos que, no site da reitoria constava o curso de licenciatura em Pedagogia, em apenas um campus, porém, uma das pesquisadoras sabendo da existência desse curso em outro campus, o incluiu na pesquisa, passando então a serem pesquisados

dois cursos de licenciatura em Pedagogia. Contudo, de acordo o objetivo desta pesquisa, nosso enfoque está nos cursos de licenciatura, que seguem apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos de Licenciaturas do IFPR.

| Curso | Quantidade de Campi que ofertam o curso |
|----------------------------------|--|
| Artes Visuais | 1 |
| Ciências Biológicas | 4 |
| Ciências Sociais | 1 |
| Educação Física | 1 |
| Física | 4 |
| Letras – Português/Inglês | 1 |
| Matemática | 1 |
| Pedagogia | 2 |
| Química | 6 |
| TOTAL | 21 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Por meio dos dados obtidos na etapa quantitativa constatamos que o IFPR, no ano de 2021, possuía nove cursos de licenciatura distribuídos entre 21 campi. Identificamos dois campi que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia (**C** e **D**), um campus que oferta a Licenciatura em Letras (Português/Inglês) (**C**) e, quatro campi que ofertam Licenciatura em Ciências Biológicas, todavia, um determinado campus que oferta o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não foi investigado por se tratar do curso em que uma destas pesquisadoras atua como professora de Libras. Por esse motivo, analisamos apenas três Licenciaturas em ciências Biológicas (**A**, **B** e **C**). Ressaltamos que o campus **A** é o único campus que possui, ao mesmo tempo, a oferta dos três cursos de licenciaturas investigadas.

Após a coleta quantitativa acerca das licenciaturas, foi feita uma busca individualizada, no sistema PLANIF, pelos planos de ensino da disciplina de Libras, nas licenciaturas em questão, dos quais coletamos os dados analisados a seguir.

4. 1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de dados desta pesquisa qualitativa, está organizada de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo as três fases (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados).

Na pré-análise realizamos a escolha dos documentos que foram submetidos à análise, neste caso, os programas da disciplina de Libras dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas do IFPR e as respostas do questionário semiestruturado enviado aos professores de Libras que ministram essa disciplina nos referidos cursos.

Na fase de exploração do material, os planos de ensino e as respostas do questionário foram submetidos a uma verificação mais aprofundada, direcionada pelas hipóteses e pelo referencial teórico.

No tratamento dos resultados por meio da reflexão, da intuição e das informações contidas nos materiais (documentais e empíricos) foi possível alcançar os objetivos inicialmente propostos.

A análise dos dados foi classificada em duas categorias principais: i) os conteúdos que vêm sendo trabalhados na disciplina de Libras nas três licenciaturas investigadas e seu objetivo; ii) a compreensão dos professores de Libras, que atuam nessas licenciaturas, acerca da abordagem da interculturalidade e sua importância para o processo de inclusão escolar de surdos.

De modo geral, os dados foram selecionados com o intuito de apresentar um panorama geral de como vem sendo trabalhado ou não a abordagem intercultural na disciplina de Libras nas três licenciaturas investigadas na referida IES. Os instrumentos utilizados foram o programa da disciplina de Libras e o questionário aplicado aos professores. Para tanto, analisamos os planos de ensino elaborados pelos docentes dessa disciplina, a fim de verificarmos se o ensino de Libras tem sido pautado nas especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos sujeitos surdos e, posteriormente, analisamos as respostas do questionário com o intuito de averiguar qual a compreensão desses professores acerca da abordagem da interculturalidade e sua importância para o processo de inclusão escolar de surdos.

Levamos em consideração que as atuais políticas educacionais asseguram a esses estudantes o direito à escolarização, tendo o uso de sua língua de domínio, a Libras, imersa em todo o processo (ROSSI; SILVA, 2018).

4.1.2 Análise e discussão dos dados documentais

Foram analisados seis planos de ensino, um de Licenciatura em Letras, dois de Licenciatura em Pedagogia e três de Licenciatura em Ciências Biológicas. A fim de contextualizar, apresentaremos a seguir algumas características que identificam a disciplina em cada curso. Vale esclarecer que, em alguns casos, no plano de ensino não constava a carga horária e o período em que a disciplina foi ofertada, sendo assim, recorreremos à matriz curricular do respectivo curso, publicada no *site* da instituição, a fim de obter essas informações.

Quadro 2 – Identificação da disciplina por curso.

| Licenciatura | Campus | Período de oferta | Carga horária (hora/aula) | Nome |
|------------------------|----------|-------------------|------------------------------|--|
| Ciências Biológicas | A | 3º - 2021 | 40h | Libras |
| Ciências Biológicas | B | 6º - 2020 | 60h | Libras e Educação Inclusiva |
| Ciências Biológicas | C | 8º - 2021 | 40h | LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais |
| Letras | C | 7º - 2020 | 40h | LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais |
| Pedagogia | C | 8º - 2020 | 80h | Fundamentos Teóricos e metodológicos da Libras |
| Pedagogia | D | 4º - 2021 | 40h | Libras |

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Por meio da identificação da disciplina de Libras, constatamos que sua oferta, nessas licenciaturas, varia entre o terceiro e oitavo períodos, porém na maioria dos cursos essa disciplina é ministrada mais para o final do curso. Isso corrobora com a pesquisa de Carniel (2018) ao explicar que, o mais comum é que a disciplina seja distribuída nos últimos semestres do curso. Contudo, Melegari e Cezar (2018) apontam para a importância de os estudantes de qualquer que seja a licenciatura cursarem a disciplina de Libras antes da disciplina de Prática da Docência, a fim de que possam elaborar um planejamento de ensino-aprendizagem que contemple, também, as especificidades dos alunos surdos em suas práticas.

Em relação a nomenclatura da disciplina, nesta pesquisa, constatamos que nos cursos investigados, elas são diferentes em cada campi, acreditamos que isso se dê pelo fato de o Decreto nº 5.626/2005 não especificar esses pormenores, ficando a escolha do nome a critério de cada instituição. Nos cursos investigados entre os nomes atribuídos à disciplina encontramos: *Libras*, *Libras e Educação Inclusiva*, *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais* e *Fundamentos Teórico-metodológicos da Libras*. Observamos que a nomenclatura *Libras* e *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais*, são praticamente idênticos e amplos em seu significado, sugerindo a abordagem de temas referente apenas à Libras enquanto língua, sem

dar pistas sobre o que mais possa ser trabalhado na disciplina.

De acordo com Facundo e Vitaliano (2019), o nome da disciplina pode sugerir os encaminhamentos e conteúdos abordados, ou seja, a nomenclatura atribuída à disciplina pode sugerir a predominância ou não de alguns temas específicos que envolvem a Libras, enquanto língua (teóricos e/ou práticos).

Diferente disso, observamos que a disciplina intitulada *Libras e Educação Inclusiva* indica que, além da Libras, serão abordados assuntos pertinentes à educação inclusiva. E, a do curso de Pedagogia do campus **C** *Fundamentos Teórico-metodológicos da Libras* sugere uma abordagem, principalmente, de aspectos relacionados aos fundamentos teóricos e metodológicos desta língua.

Apesar de as disciplinas terem nomes específicos e diferentes compreendemos que, cada docente pode trabalhar os mais diversos temas, de acordo com sua percepção enquanto profissional da área da surdez e da educação inclusiva.

No que tange a carga horária total da disciplina, observamos que esta varia entre no mínimo 40 e no máximo 80 horas/aula, sendo que dos seis cursos, quatro oferecem a carga horária de 40 horas, predominando a oferta da carga horária mínima. Considerando a complexidade das questões tanto teóricas quanto práticas dos assuntos pertinentes a essa disciplina, consideramos a carga horária muito baixa, ainda mais quando dividida em teoria e prática. Pois, de acordo com Almeida e Romanhol (2017), na disciplina de Libras, não basta o aprendiz conhecer apenas os aspectos teóricos da língua, mas sua prática é extremamente fundamental, para que ocorra uma imersão no mundo visual dos falantes da Libras. Diante disso, entendemos que, com uma carga horária muito baixa, não há possibilidade de o professor transmitir minimamente conteúdos sobre o tema, e nem que os graduandos saiam com domínio mínimo da Libras e suas nuances (FACUNDO; VITALIANO, 2019).

Acerca da carga horária, Carniel (2018) salienta que as cargas horárias baixas não possibilitam que o aluno se torne proficiente em uma nova língua, podendo acontecer de alguém concluir a disciplina e continuar não conseguindo se comunicar, mesmo que basicamente, com seu futuro aluno por meio dela. Segundo ele, na maioria das vezes, a disciplina de Libras será a única experiência que os graduandos terão para vivenciar a Libras em sua trajetória acadêmica, por isso, o professor que a ministra deve conduzi-la de forma a convencer e sensibilizar as turmas a refletirem sobre a necessidade de conhecer e se relacionar com a língua praticada pelas pessoas surdas na sala de aula e sua influência sobre a forma de aprendizagem das mesmas.

Andrade (2013) sugere que, dentro dessa carga horária reduzida, o professor de Libras priorize a abordagem de temas voltados à compreensão do modo como tratar o aluno surdo em sala de aula e a forma como ele aprende. Na análise, os elementos dos planos de ensino que investigados foram: a ementa, o conteúdo programático e o objetivo. Para facilitar a relação entre o documento e a análise, apresentamos recortes dos planos de ensino contendo estes elementos (Quadros 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

Quadro 3 – Licenciatura em Ciências Biológicas do campus A - Libras – 40 horas

| Ementa | Objetivo | Conteúdo Programático |
|---|---|---|
| <p>Conceitos e legislação relacionados à Inclusão e específicos da Surdez (Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5626/05; Aspectos socioculturais, históricos e políticos da Língua de Sinais; Introdução dos aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe – unidades básicas de comunicação em Língua de Sinais (configuração de mão; locação, movimento e direção); vocabulário básico em Libras; Noções básicas de escrita de sinais; Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa; Tradução e Interpretação. Em integração com a PECC 3, elaborar, adaptar e executar atividades e propostas de extensão que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</p> | <p>Geral: Oportunizar ao aluno, futuro professor, o conhecimento dos rudimentos básicos da Cultura Surda Brasileira e, sobretudo, de seu idioma, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, utilizando-a para estabelecer uma interação mínima com o indivíduo surdo e para promover efetivamente sua inclusão no contexto escolar. Ele deve apreender e ser capaz de discutir noções básicas sobre a cultura e a identidade surda, bem como instrumentalizar-se no uso da LIBRAS para comunicação básica, especialmente, no âmbito do ensino de Biologia.</p> <p>Específicos: Possibilitar ao aluno a: Estabelecer diferenças entre Deficiência Auditiva e Surdez, entendendo as implicações de cada termo; Inteirar-se da história, da cultura e da noção de identidade surda, compreendendo a importância destas para a inclusão sociopolítica do sujeito surdo; Diferenciar Inclusão de Integração, primando pelo estabelecimento da primeira no ambiente escolar e social como um todo; Conhecer os mecanismos legais que apoiam o estabelecimento e atuação de uma comunidade e identidade surdas;</p> | <p>Deficiência Auditiva X Surdez: aspectos semânticos e suas implicações; História, Cultura e Identidade Surda; O conceito de inclusão e sua relação com a surdez; A inclusão escolar do surdo; Legislação específica sobre a surdez: Lei 10.436/2002 e Lei 12.319/2010; Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe.</p> <p>Parte I: conceitos, exemplos e exercícios básicos. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe.</p> <p>Parte II: estratégias de utilização para o ensino de biologia; a escrita de sinais: conceito e exemplos; Bilinguismo: a questão da Língua Portuguesa como primeira e como segunda língua para surdos: diferenças.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Conhecer e utilizar, para a promoção de uma comunicação básica, os diferentes sinais da LIBRAS, considerando seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos;</p> <p>Utilizar a LIBRAS para o ensino de conteúdos da área de ciências biológicas;</p> <p>Compreender o procedimento e a finalidade da escrita de sinais;</p> | |
|--|--|--|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Plano de ensino, 2021).

Quadro 4 - Licenciatura em Ciências Biológicas do campus B - Libras e Educação Inclusiva
– 60 horas

| Ementa | Objetivo | Conteúdo Programático |
|--|---|--|
| <p>Aspectos históricos e conceituais do processo de inclusão; caracterização dos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas; políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; Concepções de currículo considerando a diversidade do alunado com NEE na escola; educação inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção; base linguística e lexical em língua brasileira de sinais; aquisição de repertório lexical em Libras; estratégias de reprodução e aquisição de novos sinais.</p> | <p>- Desenvolver a visão sobre a importância da educação inclusiva no Brasil e a sua aplicabilidade na realidade local, analisando os limites e possibilidades em relação ao atendimento educacional especializado para deficientes, pessoas com transtornos globais e altas habilidades;</p> <p>- Refletir acerca dos pressupostos filosóficos, históricos e legais da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como as implicações conceituais sobre necessidades educacionais específicas;</p> <p>- Analisar as políticas educacionais inclusivas desenvolvidas no contexto educacional brasileiro;</p> <p>- Conhecer as necessidades educacionais da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e como ocorre o atendimento educacional especializado dos mesmos;</p> <p>- Perceber formas de promover a inclusão da pessoa com necessidades educacionais específicas por meio das tecnologias assistivas;</p> <p>- Discutir e avaliar documentos e legislações internacionais e</p> | <p>1.INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 – Conceito e Histórico da Educação Especial;</p> <p>1.2 – Políticas e diretrizes, tendências e desafios da educação especial e da educação inclusiva.</p> <p>2.ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.2-Conceituação, características, causas, prevenção e ação pedagógica em relação às seguintes necessidades especiais:</p> <p>2.1.1 Altas habilidades</p> <p>2.1.2 Condutas típicas</p> <p>2.1.3 Deficiências: Mental, visual, auditiva, física, múltipla.</p> <p>3.ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <p>3.1 A prática da educação inclusiva na escola e outros espaços educativos: princípios, currículo, metodologia e avaliação. A participação da família.</p> <p>3.2 Construção de uma comunidade inclusiva: desafios e perspectivas.</p> <p>4.LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <p>4.1 A inclusão do deficiente auditivo na escola regular: um espaço a ser conquistado;</p> <p>4.2 Uma forma diferente de se ler</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>nacionais que implementam as políticas públicas da educação inclusiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmistificar preconceitos e estereótipos sobre a surdez e as pessoas surdas; - Conhecer os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da educação de surdos no contexto das políticas de inclusão; - Aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à educação bilíngue para surdos; - Realizar estudos teórico-práticos sobre a língua brasileira de sinais – Libras, a fim de possibilitar a interação com as pessoas surdas; - Compreender aos parâmetros constitutivos da Libras e sua importância em processos visuais-espaciais de comunicação. | <p>e escrever;</p> <p>4.3 Libras: língua materna do surdo brasileiro;</p> <p>4.4 Letramento e surdez;</p> <p>4.5 A interferência da língua de sinais a produção de textos escritos; adaptações curriculares na educação inclusiva.</p> <p>5. LIBRAS: FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E LEXICAL</p> <p>5.1 Os parâmetros da Libras;</p> <p>5.2 Os classificadores;</p> <p>5.3 O sistema pronominal;</p> <p>5.4 Sintaxe da Libras;</p> <p>5.5 Numerais e quantificadores;</p> <p>5.6 A escrita de sinais;</p> <p>5.7 Vocabulários básicos da Libras</p> |
|--|---|---|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Plano de ensino, 2020).

Quadro 5 – Licenciatura em Ciências Biológicas do campus C - Libras – 40 horas

| Ementa | Objetivo | Conteúdo Programático |
|---|--|--|
| <p>Abordagem dos aspectos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a fonologia, morfologia e sintaxe, possibilitando ao aluno o uso desta língua em contextos reais de comunicação. Os alunos terão oportunidade e interação com professores surdos por meio de um curso introdutório de LIBRAS.</p> | <p>GERAL: Adquirir noções e identificar os conceitos básicos relacionados à LIBRAS e compreender o que é a LIBRAS e saber da sua importância na formação da pessoa surda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tornar o indivíduo preocupado com a inclusão social, conhecendo a cultura surda, bem como a importância desta língua para a comunidade surda. - Refletir acerca dos pressupostos históricos e legais da inclusão, bem como, suas implicações conceituais sobre a pessoa com surdez; - Conhecer os fundamentos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS; - Desenvolver habilidades básicas para expressão e compreensão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; - Sensibilizar sobre a importância de respeitar, estimular e valorizar a pessoa com surdez; | <p>Unidade I – Introdução à LIBRAS</p> <p>1.1 Contextualização histórica</p> <p>1.2 A Educação do aluno surdo</p> <p>1.3 LIBRAS na educação</p> <p>1.4 O alfabeto datilológico</p> <p>1.5 Saudação, Apresentação, Números e horas, Cores, Calendário – dia, semana, mês, ano, estações do ano, Datas comemorativas, Animais – domésticos e selvagens, Família – membros, Alimentos – diversos, Espaço casa/escola, Lugares públicos.</p> <p>Unidade II – LIBRAS enquanto linguagem</p> <p>2.1 Estrutura gramatical da LIBRAS</p> <p>2.2 Verbos</p> <p>2.3 Substantivos e adjetivos</p> <p>2.4 Configurações de mãos</p> <p>3.1 Formação de pequenas frases</p> <p>3.2 Pequenos diálogos do cotidiano</p> <p>3.3 O surdo e a música</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade da LIBRAS. - Aprofundar o conhecimento lexical da LIBRAS e das Configurações de Mãos (CM). | <p>3.4 Expressão Facial e corporal 3.5 Teatro</p> <p>Unidade III –Situações do cotidiano</p> <p>3.1 Formação de pequenas frases 3.2 Pequenos diálogos do cotidiano 3.3 O surdo e a música 3.4 Expressão Facial e corporal 3.5 Teatro</p> |
|--|---|---|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Plano de ensino, 2021).

Quadro 6 – Licenciatura em Letras - campus **C** - **LIBRAS** – *Língua Brasileira de Sinais* – 40 horas

| Ementa | Objetivo | Conteúdo Programático |
|---|---|---|
| <p>História, Língua, Identidade e cultura surda. Aspectos linguísticos e teóricos da Libras. Educação desurdos na formação de professores, realidade escolar e alteridade. Estudos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Prática em Libras: vocabulário geral e específico da área de atuação docente.</p> | <p>Desconstruir os mitos estabelecidos socialmente com relação às línguas de sinais e a comunidade surda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacar metodologias para a expansão de informações/conhecimento ao sujeito surdo por meio da Língua de Sinais. - Fornecer conhecimento Teórico e Prático sobre a comunidade surda e sua língua. - Desenvolver atividades que proporcionem contato dos alunos com a comunidade surda, afim de ampliar o vocabulário na língua de sinais. - Motivar os alunos no aprendizado, destacando a importância da língua no ensino para alunos surdos. | <ul style="list-style-type: none"> - Fundamento da Educação dos surdos · Mitos da língua de Sinais · Histórico da língua de Sinais no mundo e no Brasil · Identidade e Cultura Surda · Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem - Aspectos gramaticais da língua de Sinais I · O léxico na língua de sinais · Parâmetros da Língua de Sinais (Fonologia) · Vocabulário básico · Sistema de Transcrição · Sistema Pronominal · Tipos de Frases · Tipos de Verbos · Adjetivos - Aspectos da gramaticais da língua de Sinais II · Língua Portuguesa X Língua de Sinais Brasileira · Tradução Libras – Língua Portuguesa · Tradução Língua Portuguesa - Libras · Variações linguísticas · Iconicidade e Arbitrariedade · Estrutura Sintática · Classificadores |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Educação dos surdos na formação dos professores · Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos · A postura do professor frente ao aluno surdo- posicionamento da escola e dos familiares. · A representação social da surdez entre o mundo acadêmicos e o cotidiano escolar. · Aprendizagem escolar algumas considerações na perspectiva da pedagogia para surdos. |
|--|--|---|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Plano de ensino, 2020).

Quadro 7 – Licenciatura em Pedagogia - campus C - *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Libras* – 80 horas

| Ementa | Objetivo | Conteúdo Programático |
|---|--|--|
| Aspectos históricos e conceituais de LIBRAS. Legislação. Contextos da educação inclusiva. A cultura surda: surdo e surdez. Cultura e comunidade surda. Noções da linguística aplicada à LIBRAS. Processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Singularidades linguísticas e seus efeitos sobre o desenvolvimento. Abordagem dos aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia e sintaxe. Pressupostos teórico-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos | <p>GERAL: Compreender o que é a LIBRAS e saber da sua importância na formação da pessoa surda.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as variações linguísticas, comicidade e arbitrariedade da LIBRAS. - Aprofundar o conhecimento lexical da LIBRAS e das Configurações de Mãos (CM). - Adquirir noções e identificar os conceitos básicos relacionados à LIBRAS. - Tornar o indivíduo preocupado com a inclusão social, conhecendo a cultura surda, bem como a importância desta língua para a comunidade surda. | <p>Unidade I – Introdução à LIBRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Contextualização histórica 1.2 A Educação do aluno surdo 1.3 LIBRAS na educação 1.4 O alfabeto datilológico 1.5 5 Saudação, Apresentação, Números e horas, Cores, Calendário – dia, semana, mês, ano, estações do ano, Datas comemorativas, Animais – domésticos e selvagens, Família – membros, Alimentos – diversos, Espaço casa/escola, Lugares públicos. <p>Unidade II – LIBRAS enquanto linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Estrutura gramatical da LIBRAS 2.2 Verbos 2.3 Substantivos e adjetivos 2.4 Configurações de mãos <p>Unidade III – Situações do cotidiano</p> |

| | | |
|--|--|--|
| da Língua Brasileira de Sinais. Aspectos teóricos e práticos da escrita do Surdo. Aquisição de LIBRAS em nível básico. | | 3.1 Formação de pequenas frases 3.2 Pequenos diálogos do cotidiano 3.3 O surdo e a música 3.4 Expressão Facial e corporal 3.5 Teatro |
|--|--|--|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Plano de ensino, 2020).

Quadro 8 – Licenciatura em Pedagogia - campus **D** - *Libras* – 40 horas

| Ementa | Objetivo | Conteúdo Programático |
|---|---|---|
| Aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológico da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras: noções básicas de fonologia de morfologia e de sintaxe. Estudos doléxico da Libras. Praticar Libras. Relacionar através da prática como componente curriculares conhecimentos em Libras com atividades formativas que promovam experiências e reflexões próprias ao exercício da docência. | <p>Geral: Identificar os aspectos que permeiam a cultura, a identidade e as metodologias de educação de surdos e, ao mesmo tempo, compreender o processo de articulação da comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais: Libras.</p> <p>Objetivos Específicos Conhecer os fundamentos e a Legislação sobre a Língua Brasileira de Sinais; Compreender os aspectos da Cultura, Identidade e Metodologias de Educação de Surdos; Praticar a Língua Brasileira de Sinais nos contextos familiares e educacionais.</p> | <p>Unidade – I Fundamentos legais e conceituais da Língua Brasileira de Sinais - Lei 10.436/2002, de 24 de abril de 2002 - Decreto 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005 - Surdez: Aspectos clínicos e educacionais</p> <p>Unidade – II Metodologias da Educação de Surdos - Oralismo, Comunicação Total, bilinguismo e Pedagogia Surda - Fonologia e Morfologia da Língua de Sinais: Parâmetros da Libras</p> <p>Unidade – III Prática da Libras por meio de diálogos - Apresentações pessoais e cumprimentos - Alfabeto Manual - Números ordinais e quantidade - Meses do ano - Pronomes pessoais e possessivos - Verbos - Disciplinas e materiais escolares</p> <p>Unidade – IV Sintaxe da Língua Brasileira de Sinais</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais - Uso de classificadores - Expressões interrogativas - Gramática: estrutura de frases em Libras - Interpretações |
|--|--|--|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Plano de ensino, 2020).

Com relação aos conteúdos abordados na disciplina, por meio da análise dos programas, constatamos que esses apresentam certo grau de similaridade em sua proposição. Verificamos que nas ementas e nos conteúdos programáticos, de todos os cursos investigados, os quatro professores de Libras objetivaram transmitir conhecimentos preliminares sobre os aspectos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, culturais, e linguísticos no que concerne à Libras e à educação de pessoas surdas no contexto das políticas de inclusão, escolar e social. Além disso, abordaram conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à educação bilíngue para surdos.

Buscaram, também, esclarecer acerca das implicações conceituais sobre o surdo e a surdez, discutindo as concepções clínico-terapêutica e sociointropológica, defendendo a valorização das potencialidades surdas e a necessidade de compreender as especificidades linguísticas, culturais e identitárias desses indivíduos. Percebemos que os conteúdos ofertados pelos professores nas disciplinas estão de acordo com o que ressaltaram Iachinski *et al* (2019, p. 6) ao afirmarem que “[...] o objetivo da disciplina de Libras na educação superior deveria ser o de dirigir o trabalho pedagógico do futuro professor, para que este possa ensinar, a seus alunos, a maneira como a língua se constituiu, contextualizando-a historicamente, socialmente e culturalmente”. Percebemos que isso é o que vem representado nos documentos dessas três licenciaturas do IFPR.

Também com relação aos programas das disciplinas, percebemos o cuidado unânime em articular teoria e prática no ensino de Libras. De acordo com Martins e Nascimento (2015, p. 22) os conteúdos teóricos no ensino de Libras, nas licenciaturas, “[...] visam levar o licenciando a refletir sobre a prática pedagógica com alunos surdos, compreendendo as peculiaridades educativas destes sujeitos. Já a parte prática, visa introduzir o futuro professor no conhecimento básico da LIBRAS.” Com essa citação, observamos a importância de os programas da disciplina de Libras continuarem sendo pensados sob essas duas perspectivas

(teoria e prática) para que o futuro professor obtenha uma formação com um pouco mais de qualidade.

Em relação ao ensino dos aspectos linguísticos da Libras (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos), em cinco programas, dos cursos investigados, percebemos a intenção dos professores de Libras de fazer o licenciando (futuro professor) a compreender como se dá o processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa dos surdos, a fim de que os licenciandos reflitam sobre a influência da Libras na escrita dos alunos surdos e possa utilizar esses conhecimentos ao planejarem suas aulas para alunos surdos.

Apenas o programa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus C, apresentou, tanto em sua ementa, conteúdo programático quanto nos objetivos, um viés mais voltado à prática da Libras. No entanto, nesse documento, observamos a preocupação desse professor em trabalhar o vocabulário da Libras de forma contextualizada, por meio de práticas de diálogos voltados ao cotidiano escolar. Isso é considerado um ponto positivo no ensino da prática, pois, segundo Lemes e Chaves (2012) e Albres (2014), os conteúdos relacionados ao ensino de vocabulário da Libras deve haver a preocupação de que esteja inserido em um contexto de diálogos, pois o vocabulário sem estar inserido em um contexto não tem sentido.

Salientamos que, este último programa mencionado (mais prático) buscou abordar aspectos da cultura surda, sua importância para a comunidade surda e promover reflexões sobre os aspectos históricos e legais da inclusão de surdos, porém, não é feita nenhuma menção às diferentes identidades surdas e nem à relação Libras/Língua Portuguesa no contexto educacional, visto que esses temas atribuiriam ao programa um aspecto mais intercultural.

Vale ressaltar que, o teor prático desse programa é justificado na ementa, pois é mencionado que, aos graduandos, seria dada a oportunidade de interagirem com professores surdos por meio de um curso introdutório de Libras. Isto comprova que a disciplina foi ministrada em forma de um curso básico de Libras com enfoque na comunicação inicial dos futuros professores.

No texto do documento, o docente afirma que espera, ao final da disciplina, que os alunos, futuros professores, tenham adquirido conhecimento básico da Libras, que sejam capazes de identificar o alfabeto Manual e os numerais em Libras, saibam cumprimentar, reconhecer vocabulários básicos dessa língua e consigam formar pequenas frases. No entanto, apesar de se tratar de um enfoque mais prático, consideramos que isso pode

contruibuir para que o futuro professor pense os aspectos interculturais envolvidos em uma sala de aula que tenha alunos surdos e ouvintes, pois na medida que o professor compreende como é constituída a Libras, compreende também características da cultura surda que o leva a refletir nas diferenças linguísticas e culturais existentes em sala de aula e a buscar meios para estabelecer uma interação intercultural.

Por outro lado, os outros cinco programas traziam como expectativa para o final da disciplina, que o futuro professor saísse conhecendo o que é a Libras e a importância dessa língua para a formação das pessoas surdas; vendo os surdos como cidadãos de direitos e que merecem respeito, atenção e consideração dentro de suas especificidades; que sejam professores capazes de promover experiências e reflexões apropriadas ao exercício da docência e se tornem indivíduos preocupados com a inclusão escolar e social dos surdos; que tenham conhecimento das especificidades da cultura, das diferentes identidades surdas e sua influência no desempenho escolar de cada aluno surdo; que conheçam aspectos voltados à compreensão da leitura e da escrita dos sujeitos surdos, bem como a aquisição de vocabulário básico para a comunicação e interação em Libras, mesmo que minimamente, com esses alunos.

Isso vem ao encontro do que Oliveira (2019) e Souza (2017) postulam, afirmando que, diante da carga horária disponibilizada nas cadeiras dos cursos de licenciatura à disciplina de Libras, sua relevância deve se basear na necessidade de serem desmistificados conceitos equivocados relacionados à língua e aos seus utentes mais significativos, os surdos, e de provocar reflexões e discussões sobre os diversos aspectos envolvidos na educação desses sujeitos. Souza (2017) salienta que, o ideal é que o conhecimento prático da Libras fosse adquirido no período universitário, porém, diante da carga horária reduzida, ela poderá ser adquirida por meio da busca autônoma de formação extra-acadêmica.

Este fato é evidenciado ao analisarmos o plano de ensino da disciplina de Libras do campus **B**, denominada *Libras e Educação Inclusiva*, que possui apenas 40 horas de duração e apresenta em sua ementa um vasto número de conteúdos que envolve outros assuntos da educação especial, da educação inclusiva além do ensino da Libras. Diante disso inferimos que a parcela de carga horária reservada à abordagem de questões à prática da Libras impossibilita seu aprofundamento. Assim, acreditamos que a proposta deste curso não é a de que o futuro professor de Ciências biológicas seja fluente nessa língua, mas que compreenda minimamente os surdos, sua língua e sua cultura.

De maneira geral, observamos que a maioria dos programas da disciplina de Libras das disciplinas pesquisadas aplicam conteúdos acerca dos aspectos linguísticos, culturais e

identitários das pessoas surdas fazendo relações sobre o uso da Libras em contextos em que a língua majoritária é a Língua Portuguesa, como é o caso da escola.

Com isso provocam reflexões, aos futuros docentes, acerca da necessidade de buscarem caminhos para o planejamento de aulas numa perspectiva bilíngue e intercultural, a fim de que suas aulas sejam mais acessíveis aos educandos surdos e mais inclusivas. Visto que “a inclusão vai muito além do acesso à escola regular aos alunos surdos, esta realmente deveria assegurar a possibilidade de crescimento e desenvolvimento linguístico, comunicativo, cognitivo, ou seja, atender as reais necessidades dos sujeitos envolvidos” (GOMES, 2015, p. 896).

Na subseção seguinte, apresentaremos a análise e a discussão dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário a esses mesmos docentes.

4.1.3 Análise e discussão dos dados do questionário

Participaram da pesquisa quatro professores de Libras, autores dos seis planos de ensino analisados que, conforme apontado no capítulo anterior, para preservar a confidencialidade, nos referimos a eles como **P1, P2, P3 e P4**. Vale destacar que no campus **C** é o mesmo professor quem ministra a disciplina de Libras nas três licenciaturas (Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas), por esse motivo é que analisamos seis planos de ensino e entrevistamos apenas quatro professores. As respostas aqui analisadas foram obtidas por meio de um questionário semiestruturado, aplicado de forma *online* via *Google Forms*, em agosto de 2022.

Como mencionado anteriormente, para a análise dos dados do questionário utilizamos o método de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016), nos permite analisar as mensagens a partir dos significados implícitos emitidos por aqueles que o responderam. Nesta fase de tratamento dos dados, o objetivo foi verificar qual a compreensão desses professores de Libras sobre a abordagem da interculturalidade e sua importância para o processo de inclusão escolar de surdos. Considerando que essa compreensão pode estar relacionada ao incentivo institucional (ou não) de formação continuada sobre o tema, visto que segundo Xavier (2022, p. 8) “A formação continuada tem uma grande importância na vida dos professores e alunos, pois visa preencher lacunas advindas da graduação, além de também atualizar os professores para levar novidades para os alunos, melhorando o ensino e o aprendizado”.

A primeira questão do questionário: *Você é um professor: (Surdo; Ouvinte; Deficiente Auditivo ou outro?* era de múltipla escolha e foi elaborada com o objetivo de verificar o perfil dos professores que ministram a disciplina de Libras, nas Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, do IFPR. As respostas indicaram que apenas um dos professores era surdo e os outros três eram ouvintes (Quadro 9).

Quadro 9 - Professores surdos e professores ouvintes

| Professor | Perfil |
|------------------|---------------|
| P1 | Surdo |
| P2 | Ouvinte |
| P3 | Ouvinte |
| P4 | Ouvinte |

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Questionário, 2022).

Com isso, observamos que nas referidas licenciaturas, ainda há o predomínio de professores ouvintes. Embora o Decreto nº 5.626/2005 determine que as pessoas surdas tenham prioridade para ministrar essa disciplina (BRASIL, 2005), na prática, ainda há dificuldade em encontrar professores surdos, pois são poucos os surdos que possuem habilitação para o ensino, visto que, a maioria deles, possuem fluência na língua, mas não possuem formação inicial e conhecimento pedagógico suficiente para atuar como professor dessa língua na formação de professores (ALBRES, 2016).

Com o objetivo de verificar o tempo de atuação dos professores de Libras em cursos de formação de professores de nível superior indagamos: *Há quanto tempo atua como professor de Libras em licenciaturas?*. Por meio das respostas discursivas constatamos que um docente atua há oito anos, outro há quatro anos, outro há dois anos e o outro há dez anos.

Quadro 10 – Tempo de atuação como professor de Libras em licenciaturas

| Professor | Perfil | Tempo de atuação como professor de Libras em licenciaturas |
|------------------|---------------|---|
| P1 | Surdo | 10 anos |
| P2 | Ouvinte | 8 anos |
| P3 | Ouvinte | 4 anos |

| | | |
|-----------|---------|--------|
| P4 | Ouvinte | 2 anos |
|-----------|---------|--------|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Questionário, 2022).

Esses dados indicam que o tempo de atuação dos professores de Libras das Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, do IFPR, variam entre o período de dois a dez anos. Isso demonstra que a experiência no ensino de Libras em nível superior desses professores também é diversificada sendo que, **P1** e **P2**, possuem uma vivência profissional no ensino de Libras em licenciaturas maior do que **P3** e **P4**, fator que pode influenciar no nível de compreensão acerca da interculturalidade e de sua importância para a inclusão de surdos, entre outros aspectos.

Na questão três: *Qual habilitação para o ensino de Libras você possui?*, a intenção foi averiguar qual a formação acadêmica dos professores de Libras em questão, considerando que o artigo 4º do Decreto nº 5.626/2005 determina que:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Ao analisar as respostas do questionário, constatamos que apenas o professor **P3** possui licenciatura em Letras Libras, conforme o que determina o Decreto nº 5.626/2005. Os demais professores atuam, em caráter emergencial, sem a habilitação específica para atuação em nível superior exigida pela legislação.

A este fato cabe uma investigação mais aprofundada para compreender os motivos pelos quais essa IES tem tido dificuldade em cumprir integralmente com o que delibera o Decreto nº 5.626/2005. No Quadro 11 apresentamos os professores de Libras participantes da pesquisa e suas respectivas formações.

Quadro 11 – Formações dos professores de Libras

| Professor | Perfil | Tempo de atuação como professor de Libras em licenciaturas | Formação |
|------------------|---------------|---|-----------------|
| | | | |

| | | | |
|-----------|---------|---------|--|
| P1 | Surdo | 10 anos | Curso de Instrutor de Libras pela FENEIS ¹² , UFPR ¹³ ou outro. |
| P2 | Ouvinte | 8 anos | Certificado de Proficiência no Ensino da Libras pelo PROLIBRAS. |
| P3 | Ouvinte | 4 anos | Licenciatura em Letras Libras. |
| P4 | Ouvinte | 2 anos | Pós graduação em Libras (ministro a disciplina em caráter emergencial, devido a falta de professor com formação específica). |

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Questionário, 2022).

Os dados revelaram que apenas o professor **P3** possui licenciatura em Letras Libras, conforme exige o Decreto nº 5.626/2005. Os demais professores atuam com habilitações permitidas temporariamente pelo Decreto. Pois, considerando que o prazo estabelecido por este Decreto nº 5.626/2005 era de dez anos, os professores que não possuem licenciatura em Letras Libras só poderiam atuar em nível superior até o ano de 2015, ou seja, até que houvesse cursos superiores em Letras Libras que possibilitasse a formação desses profissionais.

Sobre isso, embora saibamos que existem participantes da comunidade surda (surdos e ouvintes) que são bons sinalizantes e buscam aprofundar conhecimentos sobre a Libras por meio da realização de cursos livres e especializações *lato sensu* específicas, Veras e Brayner (2018) asseveram que as formações oriundas das especializações em Libras ou cursos livres não preparam o professor de Libras para a atuação em nível superior e evidenciam que apenas a Licenciatura em Letras Libras pode habilitar os professores para assumirem a disciplina de Libras nesse contexto.

A quarta questão: *Você já participou de formações, capacitações ou eventos que abordaram o tema da interculturalidade na Educação de Surdos?* era de múltipla escolha e teve como objetivo verificar se estes profissionais possuem algum tipo de formação complementar específica sobre a abordagem da interculturalidade e, se participaram, de

¹² Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos.

¹³ Universidade Federal do Paraná.

foram gratuita ou com recurso próprio, com o intuito de sondar o nível de incentivo institucional para a formação intercultural desses professores.

De acordo com as respostas, os participantes **P1** e **P4** afirmaram que já participaram de algum tipo de formação sobre o tema interculturalidade e foi em evento gratuito. O participante **P3** respondeu que não pode afirmar, ao certo, que participou de formação específica sobre a abordagem da interculturalidade, pois esta foi abordada de modo subjetivo e amplo, ou seja, de modo que somente aqueles que possuíam algum conhecimento sobre o assunto conseguiriam identificá-lo implicitamente. E, o participante **P2** afirmou que nunca participou de qualquer formação sobre Interculturalidade. No Quadro 12 segue uma síntese das respostas das quatro primeiras questões do questionário.

Quadro 12 – Participação dos professores de Libras em formações, capacitações ou eventos sobre interculturalidade na Educação de Surdos

| Professores | Perfil do professor | Tempo de atuação como professor de Libras em licenciaturas | Formação específica | Participação em formações, capacitações ou eventos sobre interculturalidade na Educação de Surdos |
|--------------------|----------------------------|---|---|--|
| P1 | Surdo | 10 anos | Curso de Instrutor de Libras pela FENEIS ¹⁴ , UFPR ¹⁵ ou outro. | Sim. Em evento gratuito. |
| P2 | Ouvinte | 8 anos | Certificado de Proficiência no Ensino da Libras pelo PROLIBRAS. | Não. |
| P3 | Ouvinte | 4 anos | Licenciatura em Letras Libras. | Talvez, pois o tema interculturalidade foi abordado de modo subjetivo e amplo. |
| P4 | Ouvinte | 2 anos | Pós graduação em Libras (ministro a disciplina em | Sim. Em evento gratuito. |

¹⁴ Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos.

¹⁵ Universidade Federal do Paraná.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | caráter emergencial, devido a falta de professor com formação específica). | |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Sistematização do instrumento de coleta de dados realizado pelas autoras (Questionário, 2022).

Estes números mostram, no contexto desta pesquisa, que nem todos os professores de Libras das Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas do IFPR participaram de formação sobre a abordagem da interculturalidade durante o exercício da profissão. Nesse sentido, Pereira e Sehem (2019) argumentam que esses assuntos deveriam interessar aos envolvidos com a educação de surdos visto que pressupõe um intercâmbio cultural sem hierarquização dos indivíduos, mas que promove a interação cultural, tema indispensável à educação na atualidade. No entanto, destacamos que não basta o professor de Libras ter interesse por buscar conhecimento acerca da interculturalidade se não houver incentivos institucionais para que isso aconteça, como: recurso financeiro, oferta de cursos e eventos específicos e carga horária disponível para a participação.

Consideramos importante que os profissionais da educação tenham conhecimento acerca da abordagem intercultural e saibam aplicá-la em suas práticas na sala de aula, considerando o multiculturalismo presente na escola, conforme discorrido no primeiro capítulo deste estudo. Por isso, havendo possibilidade, bom seria que todos os professores de Libras participassem de formação acerca da interculturalidade para que suas óticas fossem mudadas e situadas diante das diferenças culturais existentes no ambiente escolar e, estas diferenças, passassem a serem vistas como possibilidade de ampliação de suas experiências, potencializando a sensibilidade e despertando o desejo de construir um mundo igualitário e justo, desconstruindo aspectos naturalizados da dinâmica escolar que os impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e sua inter-relação (CANDAUI, 2020). Para esta autora, o ideal seria que a perspectiva intercultural fosse potencializada e permeasse toda a formação docente.

A quinta questão (primeira discursiva): *O que você entende por interculturalidade no ensino de Libras?* buscou verificar a compreensão dos professores de Libras a respeito da abordagem da interculturalidade. Segue as respostas obtidas dos participantes:

P1: *Interculturalidade é uma forma de ensinar LIBRAS a todos.*

P2: *Penso que a interculturalidade no ensino de Libras está direcionada à compreensão dos aspectos particulares da cultura surda e da cultura ouvinte, envolvendo questões ligadas à compreensão da realidade como diferenças nas modalidades visual-*

motora x oral-auditiva, quebra de barreiras na comunicação entre surdos e ouvintes etc.

P3: *Acredito que seja o reconhecimento da cultura e identidade surdas, e que estas dialogam com outras culturas e identidades. Socialmente, somos um mosaico construído por essas diferenças. Trabalhar a Libras de forma intercultural é conscientizar sobre essa busca de equidade para a comunidade surda, respeitar sua história, suas lutas, seus pertencimentos, valores, estilos de vida, visões de mundo, sua língua. O ensino de Libras seria enxergar esse outro e suas necessidades, entendendo que ele também nos constitui como ser humano.*

P4: *As interfaces estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo educacional e as implicações destas.*

A partir dessas respostas percebemos que o professor **P1**, professor surdo, aparentou não ter bem definido o conceito de interculturalidade, pois o resume em uma forma de ensinar Libras a todas as pessoas. Considerando que este professor atua a dez anos no ensino de Libras em licenciaturas e, em suas respostas, afirmou ter participado de evento gratuito acerca da interculturalidade, inferimos que a dificuldade em definir o tema se dê pela falta de acessibilidade em Libras nas formações para que ele tivesse a mesma oportunidade que as demais pessoas de interagir e manifestar suas dúvidas durante a formação, e, também, pela escassez de textos científicos traduzidos em línguas de sinais, entre outros motivos.

Assim, a afirmação feita por Rossi e Silva (2018), no capítulo II desta dissertação, também vele para a formação de professores surdos, pois, segundo as autoras a educação escolar deve ser acessível aos surdos e isso demanda da existência de professores bilíngues, tradutores intérpretes de Libras, equipamentos e materiais acessíveis de acordo com suas necessidades, além de gestão consciente que compreenda as especificidades desse público.

Já os participantes **P2** e **P4** demonstraram ter uma boa compreensão sobre a abordagem da interculturalidade, ao mencionarem aspectos que visam a inter-relação entre pessoas surdas e ouvintes. Embora **P2** tenha afirmado anteriormente que nunca participou de formação sobre interculturalidade, por se tratar de um professor ouvinte e não enfrentar as mesmas barreiras linguísticas e culturais que o professor surdo, sua experiência de oito anos no ensino de Libras em licenciaturas também possa ter contribuído para essa compreensão.

O participante **P3**, também ouvinte, além de apresentar uma definição acertiva, argumenta acerca da relevância do tema para o ensino de Libras, mesmo não constando esse quesito na referida pergunta. Apesar desse professor atuar no ensino de Libras em

licenciaturas por apenas quatro anos, é o único habilitado em Letras Libras, e isso pode ter lhe proporcionado um contato maior com temas, discussões e reflexões aprofundadas acerca das especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos surdos, as diferenças em relação aos ouvintes e a necessidade de inter-relação entre as diferenças, indicando um estudo sobre interculturalidade, mesmo que de maneira indireta como realçado por este professor no questionário.

Silva (2013) considera a educação intercultural um elemento fundamental na organização de sistemas educativos que visam uma organização democrática, com equidade e respeito às diferenças socioculturais que integram esses sistemas. Por isso, é essencial que os professores de Libras tenham uma boa compreensão a respeito da abordagem da interculturalidade para abordá-la em suas aulas, visto que ocupam um papel importante na formação docente.

A sexta questão: *Como é abordada a interculturalidade na disciplina de Libras que você ministra?* foi elaborada com o objetivo de verificar como esses professores têm administrado conhecimentos acerca da interculturalidade no ensino de Libras. Analisamos as seguintes respostas dos participantes:

P1: *Trabalho de forma a dar suporte a todos os alunos, pois devo prepara-los para a grande responsabilidade de entrar no mundo dos surdos e poder dar um excelente aprendizado.*

P2: *Como tenho alunos surdos na turma, procuro sempre ligar os aspectos do Mundo dos Surdos, como a compreensão visual, articulação motora, capacidade de aprendizagem utilizando a L1 versus os aspectos do Mundo dos ouvintes. Procuro demonstrar essas diferenças por meio de leituras teóricas de artigos e pela prática do uso da Libras em sala de aula. O foco maior da disciplina é para a aprendizagem prática para o uso da Língua.*

P3: *Abordo através da História da educação do surdo, as necessidades de adaptações curriculares e na ressignificação da surdez: não uma patologia, mas uma identidade e cultura distintas.*

P4: *As diferenças entre surdos e ouvintes são vistas como distinções culturais não-hierárquicas, mas que carecem de problematização, haja vista a história da educação, da consideração e da inclusão do sujeito surdo ao longo dos anos e o preconceito que ele ainda enfrenta para inserir-se, de fato, nos espaços de prestígio e de poder.*

Por meio dos enunciados foi possível constatar que, **P1** novamente não demonstra compreender a abordagem da interculturalidade, pois em sua resposta afirma que leva os graduandos a conhecer a cultura surda para adentrarem ao mundo dos surdos, sem

mencionar a importância de compreender as diferenças entre as culturas e sua inter-relação (embora esse professor possa ter feito isso, mas não mencionado em seu plano de ensino).

De qualquer forma, a resposta de **P1** converge com o que afirma Machado (2009, p. 215) ao esclarecer que refletir sobre a educação na perspectiva intercultural possibilita ao professor mostrar a expectativa do sujeito surdo e a importância da língua de sinais em um processo de negociação de espaços entre as diferenças (linguísticas e culturais) entre surdos e ouvintes no contexto escolar.

No entanto, **P2** busca vincular os aspectos da cultura surda e da Libras diferenciando-os dos aspectos da cultura ouvinte. A resposta desse professor alinha-se ao que dizem Azevedo e Campos (2019) ao afirmarem que no campo da educação a noção de interculturalidade proporciona condições para o fortalecimento da identidade cultural e estimula a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. O participante **P2** relata ainda que trabalha essas diferenças, principalmente, durante as práticas de uso da Libras.

Já **P3**, trabalha a interculturalidade envolvendo a história, as peculiaridades dos sujeitos surdos e a concepção de surdez baseada nas diferenças culturais e identitárias.

Essa resposta está de acordo com o que Azevedo e Campos (2019), explicitam acerca do no campo da educação, no qual, segundo o autores é primordial que a noção de interculturalidade proporcione condições para o fortalecimento das identidades culturais e estimule a aquisição do conhecimento cultural de outros povos (AZEVEDO; CAMPOS, 2019).

E, por fim, **P4** trabalha a interculturalidade problematizando as duas culturas em questão, sem hierarquização, envolvendo história, inclusão e eliminação de preconceitos e relação de poder. No que se refere a relação de poder, Pereira e Sehnem (2019, 171) corroboram que “[...] a perspectiva intercultural interessa aos envolvidos com a educação de surdos porque pressupõe um intercâmbio cultural sem hierarquização dos sujeitos envolvidos”. A resposta de **P4** aponta para o fato de os programas da disciplina deveriam prever essas questões, viabilizando a paridade de atenção às duas línguas envolvidas no processo educativo dos sujeitos surdos e não apenas à língua majoritária.

Por meio das respostas do questionário percebemos que a maioria dos professores de Libras que atuam nas Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, do IFPR, têm buscado trabalhar sob uma perspectiva intercultural, abordando aspectos da história, da cultura, e das diferentes identidades das pessoas surdas relacionando-as com

os aspectos pertinentes à língua e à cultura das pessoas ouvintes, tanto na teoria quanto na prática.

A sétima questão: *De acordo com a sua concepção de interculturalidade na disciplina de Libras, de que forma esse conhecimento pode contribuir para que os alunos (futuros professores) possam compreender as diferenças culturais entre surdos e ouvintes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem?* foi elaborada com objetivo de verificar a percepção dos professores acerca das contribuições ou não da interculturalidade e quais implicações no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Analisamos as respectivas respostas:

P1: *Primeiramente incentiva-los a buscar conhecimentos científico a respeito das culturas surdas para depois ensinar a mágica de falar com as mãos.*

P2: *Ao compreenderem as especificidades da cultura surda x da cultura ouvinte, os estudantes ouvintes vão perceber a necessidade de voltarem seus esforços de comunicação e ensino aos estudantes surdos a partir da L1 do aluno surdo, adequando sua prática pedagógica para atender tais particularidades.*

P3: *É possível enxergar necessidades específicas, um "olhar" para o educando. Normalmente, o professor esquece do aluno surdo e coloca toda a responsabilidade da transmissão do ensino na mão do interprete. Mas, o aluno faz parte desse espaço social e merece a mesma atenção e dedicação dedicada aos alunos ouvintes. Se não é possível uma escola bilíngue, que a escola ao menos seja inclusiva.*

P4: *Acredito que, uma vez desconstruídos os paradigmas patológicos em relação à surdez e a conseqüente "infantilização" do surdo, os [futuros] docentes entenderão a LIBRAS como o idioma de uma comunidade linguística diferente apenas, devendo buscar significados nela para a expressão dos conceitos que deseja comunicar.*

Diante dessas percepções verificamos que **P1** destaca a importância de primeiro apresentar a cultura surda, aos futuros professores, para, posteriormente, ensiná-los a língua e a se comunicar em Libras. No entanto, não sugere nenhuma forma de como poderiam compreender as diferenças culturais e suas implicações na educação de surdos.

Sobre a importância de trabalhar conteúdos acerca da cultura surda na disciplina de Libras, Gomes (2015) assevera que, a língua não é superior e nem inferior à cultura, ambas se articulam em uma mesma relação, por esse motivo, não devemos considerar uma mais importante que a outra. Isto é, ao ensinar uma língua é imprescindível abordar, também, assuntos relacionados à cultura dos usuários dessa língua. Segundo a autora, é impossível

ensinar uma segunda língua desassociada dos aspectos socioculturais e históricos que a constituem.

Introduzir conhecimentos acerca da cultura surda em aulas de Libras é primordial, no entanto, a interculturalidade é uma possibilidade educacional que visa, além de propiciar conhecimentos sobre a cultura surda, promover o diálogo, a inter-relação, entre cultura surda e cultura ouvinte de modo a articular as características linguísticas e culturais desses dois grupos de indivíduos de forma democrática (SANTIAGO *et al* 2019). E, se o professor recebe uma formação pautada numa perspectiva intercultural, conseqüentemente, terá noções de como planejar suas aulas com a preocupação de atender, também, as peculiaridades dos alunos surdos, trabalhando a cultura surda e sua possibilidade de inter-relação com a língua e a cultura ouvinte.

Assim, compreendemos que o ensino de Libras nos cursos de formação de professores, deve ser pautado nos aspectos históricos, culturais e interculturais para que assim os, professores apliquem o aprendizado da disciplina de Libras e os alunos surdos possam aprender com dignidade.

O participante **P2** sugere que primeiro os licenciandos sejam levados a compreender as diferenças culturais entre surdos e ouvintes e suas peculiaridades. A partir disso, reflitam sobre a necessidade de se comunicar com seu aluno surdo por meio da Libras, pois é a partir dessa língua que esse aluno aprende. Conclui, refletindo sobre a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas com vistas a atendê-los. A resposta desse professor está de acordo com o que diz Silva (2013) ao afirmar que o ideal seria que todo professor de alunos surdos tivesse formação para considerar a importância da língua de sinais para os surdos, pois só assim perceberiam as manifestações de ordem cultural e afetivas representadas por meio dela, e refletiriam na forma como poderia ser possível a aplicação dos conteúdos a serem ensinados em uma turma bilíngue.

Já **P3** afirma que o professor deve ter o mesmo olhar atento a alunos surdos e ouvintes, assumindo sua responsabilidade de educador e não transferi-la ao intérprete. Ressalta ainda que, enquanto não temos uma escola bilíngue, que ao menos haja esforços para que a escola seja inclusiva.

Nessa direção, Streiechen *et al* (2017) salientam que para haver uma educação que atenda as particularidades dos educandos surdos é preciso que as dinâmicas das escolas deixem de impor uma cultura hegemônica e passem a conceder aos surdos o direito de aprender por meio de sua língua, a Libras, e que gestores e professores optem por utilizar metodologias que privilegiem o bilinguismo e a pedagogia surda, pois ambas têm sido

apontadas como possíveis saídas metodológicas para tal.

Por fim, **P4** sugere que seja desconstruída a concepção de surdez enquanto algo a ser curado. Nesse sentido, a resposta de **P4** compactua com Abreu (2020) ao postular que é necessário que se faça uma leitura que ultrapasse a perspectiva biológica da surdez, e que se considere a influência dos contextos sociais e culturais em que os sujeitos surdos estejam inseridos, bem como a experiência individual com a surdez.

Esse participante (**P4**) postula que a Libras seja reconhecida como a língua dos surdos e que o professor possa, a partir dela, ensiná-los. Sobre a necessidade de desconstruir preconceitos sobre a surdez, Perlin (1998) defende que os sistemas de ensino devem se organizar de modo que propiciem discussões e reflexões acerca dos estudos culturais da surdez, com vistas a promover uma visão diferenciada sobre os surdos e a surdez, que não seja a visão clínica, pois a função da escola é a de contrapor esse conceito.

De modo geral, por meio das respostas dos professores participantes a essa questão, percebemos que a maioria desses profissionais compreende que os conhecimentos acerca da interculturalidade podem contribuir para a formação de futuros professores pelo fato de propiciar reflexões e discussões acerca das diferenças linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes, desconstruir concepções equivocadas sobre a Libras, o surdo e a surdez, eliminar preconceitos e ampliar a visão da Libras enquanto língua. Além disso, um dos participantes destaca ainda que pode favorecer a compreensão da função do TILSP e do professor no processo ensino-aprendizagem de educandos surdos, despertando os professores acerca da necessidade de adequar suas práticas pedagógicas de modo a respeitar as especificidades desses sujeitos e, os mesmos, possam aprender com equidade.

A questão oito: *Você gostaria de deixar um comentário ou sugestão acerca de como a disciplina de Libras pode ser ministrada em uma perspectiva ainda mais intercultural?* teve como objetivo coletar contribuições sobre como ministrar a disciplina de Libras numa perspectiva intercultural a fim de agregá-las à proposição de novas reflexões sobre os programas dessa disciplina, conforme se pretende nesta pesquisa.

***P1:** Sim, disciplina de LIBRAS deveria fazer parte de todas as grades curriculares de todos os cursos do ensino superior, todos os anos do ensino fundamental e médio, todos os cursos de pós graduação. Só assim estaríamos falando a nossa língua. Uma situação bem importante destas pesquisas e estar disponibilizando as perguntas em LIBRAS, pois como sabem temos dificuldades para entender certas palavras e automaticamente escrever. Cadê a INCLUSÃO?*

P2: *Penso que os currículos educacionais hoje estão voltados apenas para atender à exigência legal de oferta do componente curricular de Libras, a carga horária é extremamente baixa (34 horas no semestre) o que inviabiliza o avanço tanto de discussões teóricas sobre a cultura surda e as principais diferenças com a cultura ouvinte e, ao mesmo tempo, insuficiente para focar na prática da Libras para proporcionar aos estudantes o mínimo de comunicação necessária para interagir com demais estudantes surdos. Parabéns pelo trabalho direcionado à essa questão, a comunidade surda agradece e esperam maior atenção e dedicação dos ouvintes às suas especificidades educacionais.*

P3: *A partir do momento que reconheço esse outro, os caminhos e possibilidades vão se abrindo. Porque cada aluno surdo é diferente.*

P4: *Acredito que a ênfase na LIBRAS como idioma de uma comunidade linguística e cultural diferente é fundamental, sobretudo, no sentido de ressignificar a identidade do surdo como indivíduo capaz, socialmente ativo e que deve participar de fato dos espaços onde está inserido, inclusive, na/da escola.*

A partir desses enunciados é possível agrupar as sugestões dos professores de Libras, participantes desta pesquisa, de modo a contribuir com a elaboração de novos programas da disciplina de Libras numa perspectiva ainda mais intercultural. Considerando que o interculturalismo a educação intercultural visa a inter-relação entre diferentes culturas de modo que nenhuma sobressaia a outra, mas que ambas se relacionem numa condição de respeito às diferenças para que juntas produzam conhecimento (MAGNO *et al*, 2018).

O participante **P1** não sugere formas de ministrar a disciplina na perspectiva intercultural, acreditamos que isso se dê devido a não ter claro o significado dessa abordagem, mas sugere alterações nos programas de todos os cursos, em todos os níveis de ensino, para que a Libras seja disseminada em uma proporção ainda maior e os sujeitos surdos possam se comunicar livremente por meio de sua língua. Além disso, sugere que os questionários de entrevistas na área da surdez sejam disponibilizados, também, em Libras para evitar desentendimentos pelos participantes surdos. Nesse momento esse professor, enquanto pessoa surda, confirma o que inferimos em sua resposta à quinta questão do questionário sobre a falta de interação entre surdos e ouvintes em formações e o quanto isso pode limitar a produção de conhecimento para ambos. Isso justifica a subjetividade de suas respostas anteriores em relação a abordagem da interculturalidade.

Partindo dessa premissa, Fernandes (2012) afirma que é essencial que a Libras seja cada vez mais difundida na sociedade, pois ela é uma das línguas que compõem a diversidade linguística do Brasil, assim como é fundamental que os surdos (parte de minoria linguística)

busquem se apropriar da Língua Portuguesa para que sejam ampliadas suas relações interculturais e sociais.

Valadão e Alves (2017) concordam com essa afirmação ao postularem que, o uso da Libras é urgente nas escolas inclusivas e, por isso, necessita cada vez mais de discussões que considerem a pluralidade linguística e cultural dos estudantes surdos presentes nesses contextos.

Sobre a colocação de **P1**, compreendemos que a necessidade de disseminar a Libras se dá pelo fato de que quando a Libras está presente no ambiente escolar, normalmente, ela é utilizada apenas pelos surdos e TILSP, não se constituindo como um meio de comunicação e informação entre surdos e ouvintes de forma espontânea. No entanto, se a língua fica restrita apenas a um grupo de pessoas, ela conseqüentemente, não é usada nas práticas de ensino e nem é valorizada a forma como o surdo se expressa (LODI, HARRISON; CAMPOS, 2012), colocando essa língua em condição de desvantagem em relação a Língua Portuguesa, caracterizando inferiorização.

Valadão e Alves (2017, p. 5) concordam que, se a língua de sinais é utilizada somente pelos alunos surdos na escola, “[...] tampouco é considerado seu valor na construção linguística e cultural dos alunos surdos, nem mesmo na aquisição da Língua Portuguesa e dos demais conhecimentos”.

O participante **P2** faz uma crítica a respeito da baixa carga horária da disciplina (40 horas/aula, 34 horas/relógio), afirmando que isto inviabiliza o avanço das discussões sobre aspectos interculturais e, também, nas práticas de uso da Libras. Segundo ele, isso denota ao simples cumprimento legal da inserção da Libras como disciplina no currículo da formação docente.

Ao encontro disso, Almeida e Romanhol (2017) compactuam com **P2** ao relatarem que, por meio de sua pesquisa, identificaram algumas instituições que chegam a ofertar a disciplina com carga horária de 30h. E, segundo elas, lamentavelmente, isso pode refletir na qualidade do ensino dos licenciandos, visto que o professor tem pouco tempo para trabalhar uma extensa gama de conteúdos, e se alguns deles deixam de ser trabalhados ocorrerão prejuízos futuros referente à compreensão do futuro professor sobre as peculiaridades dos alunos surdos.

Essas autoras idealizaram, nesse caso, o ensino de Libras nas licenciaturas como um ensino superficial. Isto é, uma ação proposta, mas insuficiente para garantir a inclusão escolar de surdos, ofertada pelas IES com a mera finalidade de cumprimento da legislação, conforme posto por **P2**.

O participante **P3** sugere que o ensino seja conduzido de modo a reconhecer o outro e as diferenças entre alunos surdos e ouvintes. **P4** sugere que nessa disciplina seja dado ênfase na Libras como idioma de uma comunidade linguística e cultural que possui suas diferenças, além de ressignificar a identidade dos sujeitos surdos como cidadãos capazes, ativos e que têm o direito de participar de todos os espaços da sociedade, inclusive da escola. Estas respostas vão ao encontro do que afirma Andrade (2013) que, “[...] a educação deve respeitar as particularidades linguísticas do surdo com intuito de promover a acessibilidade comunicativa e, conseqüentemente, a sua inserção social”.

Nessa direção, em relação a necessidade de os professores, em sua formação, produzirem conhecimento sobre as especificidades dos sujeitos surdos, Amaral *et al* (2016, p. 164) postulam que:

Precisamos de uma abordagem que incorpore os valores e práticas desta população e se comprometa com uma perspectiva de ensino em que o eixo da cultura educacional seja o mais próximo das práticas surdas de aprender e ensinar, mas que, ainda, línguas e culturas possam efetivamente trocar de lugar no espaço em que se dá a aprendizagem, sem submissão ou menor valia e cada uma possa aprender o que necessita da outra produtivamente, contribuindo para a formação integral dos surdos como sujeitos e cidadãos, e para a preservação da sua língua, culturas e comunidades.

Por meio desta citação fica clara a necessidade de os professores, em sua formação inicial, serem preparados para lidar com as diferenças surdas de modo que elaborem suas práticas de maneira que não negligenciem a condição linguística e cultural de seus alunos (surdos e ouvintes) para que nenhuma língua sobressaia a outra, mas que utilizem práticas interculturais, com vistas a relacioná-las e todos os alunos sejam valorizados em suas potencialidades e possam aprender com equidade.

Em suma, neste capítulo, apresentamos a análise dos programas da disciplina de Libras nas três licenciaturas investigadas, as quais demonstraram que esses documentos não utilizam o termo “interculturalidade” de forma explícita, ao analisar o programa como um todo identificamos a preocupação dos docentes em trabalharem questões interculturais. No entanto alguns deixam a desejar em relação ao trabalho acerca das identidades surdas. Ao analisarmos as respostas dos professores ao questionário, percebemos que a maioria deles demonstrou conhecer a abordagem da interculturalidade e suas implicações na inclusão escolar de surdos, afirmando que aplicam esses conhecimentos nas aulas de Libras que ministram. Todos os docentes admitiram que a abordagem intercultural contribui para a formação inicial de professores em diversos aspectos, considerando uma abordagem essencial.

Ao articularmos o resultado do questionário com os resultados das análises das ementas e planos de ensino constatamos que embora a maioria dos docentes entrevistados possua um bom conhecimento acerca do tema, os programas da disciplina não apresentam de forma explícita o trabalho com a abordagem intercultural em suas ementas e planos de ensino. Fato que confirma a relevância desta pesquisa para a área, visto que levará os docentes a refletirem sobre a organização dos temas, conteúdos, objetivos, metodologias e bibliografias de modo que elucidem a abordagem da interculturalidade e suas implicações.

Por meio da análise documental foi possível constatar que em todos os programas da disciplina de Libras nessas três licenciaturas do IFPR, aplicam conteúdos acerca da cultura surda. No que tange a interculturalidade, mesmo que esse termo não esteja explícito entre o rol de conteúdos, a maioria dos programas aborda os aspectos que orientam a interculturalidade, demonstrando preocupação não apenas na coexistência de duas culturas e duas línguas no contexto de sala de aula, mas na inter-relação entre elas, com vistas a levar os licenciandos a refletirem nas possibilidades de estratégias e metodologias que visem uma educação bilíngue e inclusiva.

Em relação a aplicabilidade de conteúdos acerca das diferentes identidades surdas, alguns não deixaram claro o trabalho com esse tema (embora não possamos descartar a hipótese de ter sido trabalhado) considerado tão importante para a compreensão dos diferentes sujeitos surdos e suas diferentes formas de aprender.

Por meio do resultado da pesquisa empírica constatamos que esse grupo de professores de Libras das disciplinas de Libras das licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas do IFPR têm, em sua maioria, têm uma boa compreensão do conceito de interculturalidade e consideram de extrema relevância para o processo de inclusão escolar de surdos, pois propicia além do reconhecimento das especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes surdos, sua inter-relação em um mesmo espaço, sem inferiorizar ou discriminar nenhuma das línguas e das culturas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR), acerca da abordagem da interculturalidade. Para alcançá-lo, partimos dos seguintes questionamentos: 1) O ensino de Libras pauta-se nas especificidades linguísticas e culturais dos surdos e na sua inter-relação com a língua e a cultura ouvinte? 2) Os conteúdos trabalhados nesta disciplina abordam a cultura e a diversidade de identidades surdas?

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos, no primeiro discorremos sobre os principais aspectos que envolvem a inclusão escolar de surdos numa perspectiva intercultural, dentre eles, conceitos e reflexões essenciais acerca do multiculturalismo e da interculturalidade para a compreensão da realidade da escola contemporânea que assume um caráter plurilíngue e multicultural, atribuindo à ela a responsabilidade de buscar caminhos para que o ensino atenda as diferenças dos indivíduos sem inferiorização, negligência ou hierarquização, com vistas à eliminação de preconceito e discriminação, ou seja, sob uma perspectiva intercultural.

Além disso, delineamos conhecimentos acerca da Libras e sua importância para a constituição do sujeito surdo, suas diferentes identidades e sua cultura, apresentando semelhanças e diferenças linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes, e as diferentes concepções atribuídas aos surdos e à surdez no decorrer do tempo. Tudo isso, com o intuito de que os leitores desta dissertação compreendam a influência da Libras sobre a constituição dos sujeitos surdos, sua leitura e sua escrita.

No segundo capítulo abordamos sobre a inserção da disciplina de Libras obrigatória, sua implantação, objeto de ensino, profissionais aptos à ministrá-la e suas contribuições para a formação inicial de professores que atuarão no ensino de alunos surdos inseridos em escolas regulares. No terceiro, os aspectos metodológicos e, no quarto, as análises e discussão dos dados documentais e empíricos articuladas ao referencial teórico.

As leituras, reflexões, discussões e análise dos dados aqui apresentados nos permitem corroborar com a argumentação de que é fundamental atuar de forma pontual na formação de professores no que tange às especificidades dos educandos surdos, visto que estes profissionais, possivelmente, os encontrarão em sala de aula e terão conhecimento de como estes indivíduos se comunicam, como aprendem, em uma condição bilíngue e bicultural, e como devem ser avaliados. Podemos afirmar que a disciplina de Libras é uma ferramenta

estratégica nessa formação, pois possibilita formar profissionais que sairão das IES com algum conhecimento acerca do surdo, da surdez e da Libras, como disseminadores desses conhecimentos.

Além disso, essa disciplina deve ser ministrada de forma dinâmica e contextualizada para que o aprendizado seja significativo e os futuros professores, além de compreenderem os conteúdos trabalhados na disciplina, saibam, também, como poderão aplicar esses conhecimentos em suas aulas e a relevância da disciplina para sua formação. Ressaltamos que todos os programas das disciplinas analisadas proporcionam essa condição.

Atingimos nosso primeiro objetivo específico ao identificarmos a aplicabilidade de conteúdos acerca da cultura surda, das diferentes identidades surdas e da interculturalidade nos programas da disciplina de Libras, das respectivas licenciaturas, e sua possível relação com a educação bilíngue de surdos na escola inclusiva, mesmo que em alguns programas não foi utilizado o termo interculturalidade, mas aplicados diversos conteúdos que levavam a abordagem das diferenças culturais e a possibilidade de inter-relação entre elas.

Respondendo a primeira questão que norteou nossa pesquisa afirmamos que os resultados apontaram que os programas da disciplina de Libras das licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, do IFPR, em sua maioria, têm sido pautados nas especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos e na sua relação com a língua e a cultura ouvinte. Do mesmo modo, responde a segunda questão, pois constatamos que os conteúdos trabalhados têm abordado a cultura surda e sua diferença e possibilidade de relação com a cultura ouvinte.

Percebemos, tanto com os resultados da pesquisa documental como da empírica, a preocupação dos docentes em transmitir aos alunos, futuros professores, conhecimentos, principalmente, acerca da história, da língua (teoria e prática), da cultura, da desmistificação de conceitos equivocados, construídos socialmente, sobre a Libras, o surdo e a surdez, e, da aprendizagem de vocabulário básico para a comunicação com aluno surdo em contexto de sala de aula. Embora a maioria tenha abordado as diferentes identidades surdas, nem todos os programas contavam com esse tema em seu rol de conteúdos.

Ressaltamos que a importância de se abordar esse conteúdo na disciplina foi comprovada por meio do referencial teórico desta pesquisa. Dessa forma, em nossos resultados, destacamos a necessidade de constar esse tema nas ementas, considerando a dimensão de sua relevância para a compreensão dos professores em formação a respeito dos diferentes sujeitos surdos que poderão encontrar em sala de aula e suas particularidades.

Porém, no que se refere à compreensão desses professores de Libras acerca da

abordagem da interculturalidade e sua importância para o processo de inclusão escolar de surdos (nosso segundo objetivo específico), a maioria demonstrou conhecimento sobre o tema, compartilharam as formas como vêm trabalhando nessa perspectiva, demonstraram compreender sua relevância para a educação de surdos, além de terem contribuído com sugestões sobre como podem ser aprimoradas essas práticas na disciplina de Libras. Todavia, apenas o professor surdo demonstrou não compreender de forma clara a abordagem da interculturalidade, dado que revela a fragilidade do sistema educacional em nosso país no que tange a disponibilidade de formações acessíveis à comunidade surda e incentivo à produções científicas bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) demonstrando o descaso do sistema com a língua de sinais utilizada por pessoas surdas em nosso país. Isso desnuda a necessidade de o próprio sistema educacional brasileiro mudar a ótica de uma homogeneidade cultural para o respeito às diferenças culturais no âmbito educacional e o investimento em formação continuada de professores para a educação inclusiva de qualidade e sem discriminação, principalmente se tratando de professores que formam professores.

De modo geral, atingimos o objetivo principal desta pesquisa, pois ao analisarmos os programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR), acerca da abordagem da interculturalidade, constatamos que apesar de o termo “interculturalidade” ou “intercultural”, não constar entre os temas das ementas e dos conteúdos, ao analisar os programas na íntegra, pode-se visualizar a preocupação dos professores em articular a Libras e a cultura surda com a cultura ouvinte, demonstrando possibilidades de inter-relação entre elas em contexto de sala de aula (bilíngue e bicultural), com vistas a propiciar a inclusão desses sujeitos sem preconceito, discriminação ou inferiorização do outro. Mas, respeitando suas diferenças linguísticas, culturais e identitárias. Consideramos importante que esses termos sejam incluídos nos programas da disciplina de Libras a fim de dar visibilidade a essa discussão, visto que temos percebido que é pouco discutido entre os Estudos Surdos.

Partindo do modelo de educação que os surdos querem (educação bilíngue e intercultural) e que as conquistas legislativas lhes conferem, postulamos que para os sujeitos surdos se apropriarem dos conhecimentos necessários para uma vida justa em sociedade de modo a exercerem a cidadania com equidade e autonomia, mudanças precisam acontecer desde a formação inicial dos professores, pois são eles os responsáveis pela transmissão dos conteúdos acadêmicos aos indivíduos surdos. Para que os alunos surdos se sintam incluídos, o ideal é que esses professores estejam preparados à promoverem a inclusão desses

estudantes de modo que sejam respeitados em suas singularidades e, para isso, é fundamental que eles façam esclarecimentos aos alunos ouvintes acerca das diferenças linguísticas e culturais (experiências visuais) dos alunos surdos, para que as relações interculturais em sala de aula sejam profícuas.

Contudo, se faz necessário que haja formação continuada sobre essa temática aos professores (alunos das licenciaturas) e que seja concedida a eles oportunidade de participação, pois, lamentavelmente, devido a baixa carga-horária disponibilizada à disciplina de Libras, nas matrizes curriculares das Licenciaturas, esses profissionais podem sair de sua formação com conhecimento raso sobre temas importantes da educação de surdos e sem o domínio dessa língua para comunicação básica com seus alunos surdos.

Por meio deste estudo, constatamos que a disciplina de Libras como componente obrigatório nas licenciaturas atribui um caráter inclusivo a esses profissionais (alunos das licenciaturas), tornando-os mais sensíveis à percepção e compreensão das diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos alunos surdos. Além disso, lhes incumbe a responsabilidade de serem agentes multiplicadores dos conhecimentos sobre a Libras, a cultura surda e a desmistificação de conceitos equivocados entre a comunidade acadêmica, ao considerar que as demais áreas de formação não garantem esses conhecimentos em seu currículo.

No entanto, postulamos que o ideal seria que a disciplina de Libras fosse aprovionada de conteúdos que articulassem línguas, culturas, identidades, metodologias e estratégias de ensino para surdos numa perspectiva bilíngue e intercultural, considerando aspectos da pedagogia surda, de modo que levasse os futuros professores a refletir acerca das diferenças dos indivíduos, tanto surdos quanto ouvintes, com vistas a integrar as duas línguas e as duas culturas no ambiente acadêmico sem discriminar ou inferiorizar os surdos e suas características individuais, pelo simples fato de serem minoria na escola.

Diante dos resultados desta pesquisa, consideramos que para a disciplina de Libras atender as demandas da formação docente no que tange a inclusão escolar de surdos numa perspectiva bilíngue e intercultural, diante da condição atual, com baixa carga horária e poucos professores com habilitação específica, deve ser ministrada com o intuito de provocar reflexões e discussões com vistas a desmistificar conceitos equivocados acerca do surdo, da Libras e da surdez, de instruir os professores sobre as diferentes identidades surdas que poderão encontrar em sala de aula, da influência da Libras sobre a leitura e a escrita das pessoas surdas, das possibilidades de metodologias e estratégias de ensino voltadas a respeitar as diferenças linguísticas, culturais e identitárias desses sujeitos, pautadas em uma

pedagogia surda, assim, automaticamente, estarão formando futuros professores numa perspectiva bilíngue e intercultural, mesmo que não saiam da disciplina tendo fluência na língua prática.

Sugerimos também que, no pouco tempo destinado à prática, por menor que seja, trabalhem a língua de maneira contextualizada de acordo com a área de formação de cada curso voltada às situações do cotidiano acadêmico. E, por fim, demonstração de estratégias para ampliação de vocabulário posterior e aprendizagem da língua por meio da busca autônoma de formação extra-acadêmica. Embora o ideal seria que houvesse uma carga horária maior destinada à prática da língua voltada ao cotidiano escolar que fosse suficiente para a fluência dos futuros professores se tornarem verdadeiros professores bilíngues.

Acreditamos a disciplina de Libras assim organizada poderá contribuir para minimizar o distanciamento entre professores, alunos surdos e ouvintes na escola, propiciando um bom desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, garantindo que a interculturalidade seja entendida pelos professores como forma de possibilitar o aprendizado e a inclusão de educandos surdos, usuários de Libras, de forma um pouco mais satisfatória.

Contudo, ressaltamos que nossas considerações não visam esgotar o tema, muito menos apontar um único caminho, mas, o intuito desta investigação é, antes de tudo, contribuir para o crescimento qualitativo do processo em questão, demonstrando a necessidade de ampliação do debate acerca da interculturalidade na educação bilíngue de surdos e na formação docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. B. F. de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 711–734, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58434>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ALBRES, N. A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2016.

ALBRES, N. A. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, N. A. **Libras em estudo**: Ensino Aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. 2014. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2924/5702.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 maio. 2022.

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; ROMANHOL, T. A. S. A disciplina de Libras nos cursos de letras: o cenário da região centro-oeste. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 09, n. 01, jan/jul, 2017. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/423.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado de leitura**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Curitiba, 2008.

AMARAL, J. C. C. do *et al.* Pedagogias culturais surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas e concepções. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 46, jul-dez, 2016.

ANDRADE, A. N. ALENCAR, H. M. de. Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, . 471-484 maio/ago. Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24342>. Acesso em: 2 maio 2022.

ANDRADE, É. Estudo da Disciplina de Libras em Duas Licenciaturas no Litoral do Paraná. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/35085>. Acesso em 20 ago. 2022.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de; CAMPOS, Vinícius. Interculturalidade: conceito e implicações para a formação de professores de música. In: Simpósio de Estética e filosofia da Música, v. 4, n. 1, Anais do SEFIM ISSN: 2525-3778, 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/709/502>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARROS, D. D.; PENTEADO, M. G. Contribuições da Disciplina de Libras na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7288>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BATISTA, A. C. Multiculturalismo e surdez: dialogando com os discursos circulantes no interior do curso bilingue de pedagogia do ines. *In: I Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Anais I CINTEDI*, ISSN: 2359-2915. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8954>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In: Bauer, M.; Gaskell, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, p.189-217, 2007

BEHARES, L. E. *Que es uns seña?* Trabajo preentado em el primer encuentro de educadores sordos, Ministério de Educación: Venezuela, 1987.

BIGOGNO, P. G. Cultura, comunidade e identidade surda: o que querem os surdos? **Repositório da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/graduacaocienciassociais/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Cultura Surda. Objeto de Aprendizagem Incluir - **UCS/FAPERGS**, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Cultura_Surda_Texto.pdf. Acessado em: 29 abr. 2022.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017. Disponível em: <file:///D:/Downloads/6624-42976-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/comep/files/2012/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CNS-N%C2%BA-466-DE-12-DE-DEZEMBRO-DE-2012.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. [S. l.], 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 8 Ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRAYNER, I. C. S. A formação dos professores de LIBRAS: desafios a serem percorridos. In: II Congresso Internacional de Educação e Inclusão. **Anais eletrônicos do II CINTEDI**, 2016. Campina Grande: Editora Realize, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID2521_05092016103522.pdf. Acesso em maio 2022.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. De. Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F (orgs). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1ª ed. São Carlos: EduFSCar, 2014.

CALIXTO, H. R. da. S. O ensino de Libras na formação de professores: formas de perceber o surdo e a língua de sinais. **Revista Artes de Educar**, v. 4, n. 1, jan/abril, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.30063. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30063/23557>. Acesso em: 29 ago. 2020.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: 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.

CANDAU, V. L. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 25 abr. 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direito Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CANDAU, V. M. F. **Educação escola e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar** Edição Especial, Belém/PA, n. 8, Jan./Abr., 2020. p.28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 5 fev. 2022.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rDd6XLCCGxTKNKC3Y5mZcJJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CARVALHO, C. C. C. *et al.* Evasão escolar de alunos surdos: por que não intervir ao invés de criticar?. In: IV Congresso Nacional de Educação. Anais do IV CONEDU, Campina Grande, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36908>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

CAVALCANTI, W. M. A. Representaciones sociales que los profesores de educación especial hacen de su formación. Tese de doutorado. Bilbao, Universidade de Deusto, 2003.

CLAUDIO *et al.* Tramas dialógicas nos discursos sobre os surdos e a surdez. In: ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de; REIS, M. R. dos. **Surdez, educação bilíngue e Libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016.

CLAUDIO, Débora Pereira. **A surdez nos jornais do sul do Brasil: uma perspectiva sócio-histórica**. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

COLACIQUE, R. C.; AMARAL, M. M. Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 142, Jan/Abr, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50152>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CONSTÂNCIO, R. F. J. Formação docente para o ensino da Libras: singularidades e valorização da língua. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 6 n. 1, 2019, ISSN:

2359-1069. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/3691>.

Acesso em: 6 maio 2022.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793>. Acesso em: 16 abr. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.**; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer. *In*: GOMES, Roberia, V. B. (Orgs). **Política de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43208/1/2016_capliv_mfmdamazio.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

DIAS, F. T. Identidades surdas: trajetórias de alfabetização, não tão pessoais assim.

In: **Anais do 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**, 2019. Canoas, RS: ULBRA, 2019. Disponível em:

file:///D:/Downloads/ARTIGO_SBECE_Fabiane_DIAS.pdf. Acesso em 2 maio 2022.

FACUNDO, J. J; VITALIANO, C. R. **A disciplina de Libras na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

FARIAS, Rosejane da Mota. **Professores de Libras: identidades e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5708>. Acesso em: 08 março 2022.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Ed: UFPR, Curitiba - PR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt&format=pdf#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Bil%C3%ADngue%20de%20surdos,como%20segunda%20%C3%ADngua%20\(L2\)](https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt&format=pdf#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Bil%C3%ADngue%20de%20surdos,como%20segunda%20%C3%ADngua%20(L2)). Acesso em: 8 mar. 2021.

FERREIRA, M. B. **Reflexões sobre a visibilidade de crianças e adolescentes no ciberespaço a partir de um curso de formação de professores em serviço**. 2022. 150 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Orientadora: Profa. Dra. Jamile Santinello. Guarapuava, 2022. Disponível em:

<https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2022/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.

26, n. 45, p. 175-193, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4404>. Acesso em: 15 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2016.

FREITAS, L. C. B. de. Bilinguismo na formação de enquadres de conflito e de construções identitárias entre alunos surdos na sala de aula de contexto acadêmico. **Revista Signótica**, v.33, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/64676/36932>. Acesso em: 5 maio de 2022.

GESSER, A. **Libras? Que Língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, M. de B. G. A abordagem intercultural como prática do docente de português brasileiro língua. *In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional n. 8 (2015): Anais do Enfope*, 2015.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan.-jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GOUVEIA, Kamila de Souza. **LIBRAS, com primazia na infância, para todos: razão humanitária e cidadania por meio da língua e o gravame na acessibilidade em face da falta de efetividade de direitos da Pessoa Surda brasileira**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22800/2/Kamila%20de%20Souza%20Gouveia.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul-dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

JESUS, Jéfferson Diego de. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47486>. Acesso em: 03 fev. 2022.

KLIMSA, Bernardo Luís Torres. **Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/775>. Acesso em: 24 abr. 2022.

KRIK, L.; OLIVEIRA, E. T. de; LENARTOVICZ, L. E. A importância da disciplina de Libras para a formação intercultural bilíngue do professor. *In: Diálogos educacionais: ensino, políticas públicas e democracia*. COSTA, Lourenço Resende da; SILVA, José Junio da; KRAICZEK, Francieli Lubina. (Orgs.). São Paulo: Todas as Musas, 2021.

LACERDA, C. B. F. de *et al.* Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (org.). Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 6ª ed. Porto Alegre: Medição, 2014.

IACHINSKI *et al.* A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Artigos Originais**, *Audiol., Commun. Res.* 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/vhYJdcywNkS8zn563bqr3QK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2022.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEMKE, K. C. Língua e identidade: conceitos negociados em um contexto escolar multilíngue. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 10, n.1, 2014. p. 165-189. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1879>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

LEMO, A. M.; CHAVES, E. P. C. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. *In: XVI ENDIPE. Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-disciplina-de-libras-no-ensino-superior-da-proposicao-a-pratica-de-ensino-como>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. *In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. *In: C. Skliar (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MACEDO, Y. M.; SILVA, R. A. da; ALVES, F. F. de A. A arte na cultura surda. **Revista**

Educação, Artes e Inclusão, v. 17, n. Único, 2021.

MACHADO, P. C. A Perspectiva da Educação Intercultural para a Abordagem Bilíngue: a surdez em questão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 208-218, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1348>. Acesso em: 3 maio. 2022.

MAGNO, C. do S. dos S. *et al.* A inclusão de surdos numa perspectiva intercultural. *In*: OLIVEIRA, W. M. M. O; SABOIA, T. C; SILVA, C. F. C. A. (Orgs.) **Educação especial no campo**: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia tocantina. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, L. C. R. Algumas análises da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. **Revista Intellectus**, v. 3, n. 30, 2015. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/31.327.pdf>. Acesso em: 6 maio de 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional: IFPR 2019-2023**. 2019. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MELEGARI, J. B.; CÉZAR, K. P. L. **Análise curricular da disciplina de libras como L2 no ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Libras) - Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58955>. Acesso em: 23 nov. 2021.

NASCIMENTO, A. M. do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121/127>. Acesso em: 18 abr. 2022.

NASCIMENTO, L. C. R.; SOFIATO, C. G. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de futuros educadores. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP, v.18 n. 2, p. 352-368, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639505>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NAVES, M. M. V. Introdução à pesquisa e informação científica aplicada à nutrição. **Revista. Nutrição.**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 15-36, jan./jun., 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141552731998000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 27 de julho de 2020.

NEIGRAMES, W. P.; TIMBANE, A. A. Discutindo metodologias de ensino de Libras como segunda língua no ensino superior. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 140–161, 2018. DOI: 10.30681/real.v11i01.2551. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2551>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, A. F. T. DE M.; ARAÚJO, C. M. DE. Discursos sobre a surdez no Portal do Professor do MEC: desnaturalizando estereótipos e essencializações. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 361-371, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26815>. Acesso em: 18

ago. 2022.

OLIVEIRA, Carmen Elisabete de. **Literatura Surda Infantil: uma via para além do silêncio.** 209 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4255>. Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, I. A. de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///D:/Downloads/3219-18774-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.** Goiás: UFG. 2011.

OLIVEIRA, V. R. de *et al.* Educação dos surdos: escola inclusiva versus escola bilíngue. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 10, n. 20, 2015. DOI: 10.17648/educare.v10i20.12666. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12666>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PAULA, L. S. B. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 15, n. 3. Dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/L75D5S73FqPJLRt8PzhP6rr/?lang=pt>. Acesso em: 6 de maio 2022.

PEREIRA, A. B.; OLIVEIRA, Joseilda Alves de. Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo. **Revista Principia**, João Pessoa, edição especial, n. 58, maio/jul, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/5908/1837>. Acesso em: 06 dez. 2022.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. Interculturalidade na educação de surdos em 5 anos de pesquisa no brasil: pesquisa de revisão integrativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 169–193, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n2p169-193. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11890>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In: C. Skliar (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2. p. 17-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. **O Ser e o estar sendo Surdos: Alteridade, diferença e identidade.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880#:~:text=Ser%20surdo%2C%20naturalment>

e%20envolve%20um,de%20alteridade%20diferen%C3%A7a%20e%20identidade. Acesso em: 26 fev. 2021.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda**: Identidades em questão Publicado. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **A Surdez** – um olhar sobre as diferenças. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, Gladis.; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PORTILHO, Benedito *et al.* Interculturalidade e surdez: a consciência criadora freireana e suas contribuições à comunidade surda. *In*: OLIVEIRA, W. M. M. O; SABOIA, T. C; ANDRADE-SILVA, C.F.C. (Org.). A Consciência criadora freireana e suas contribuições à comunidade surda. 1ª ed., São Carlos: Pedro e João, 2018, v. 1, p. 95-100. Disponível em:

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANCHES, P. A. S.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação Especial: Inclusão que gera a exclusão. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Roque, v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Patricia.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLI, Maria de Lurdes. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, C. F. C. A. (Orgs.) **Educação especial no campo**: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia tocantina. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. ISBN 978-85-7993-596-1.

SILVA, Valdilson José Santos da Silva; FAGUNDES, Edimara Alves. Cultura surda e seu embate com a cultura ouvinte. *In*: **anais do EDUCERE** – XII Encontro Nacional de Educação. PUC/PR, 2015.

QUADROS, R. M. de *et al.* **Língua Brasileira de Sinais I**. Letras/LIBRAS na Modalidade a Distância. UFSC: 2009

QUADROS, R. M. de. **Libras: Linguística para o ensino superior**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio de 2022.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1968>. Acesso em: 27 mar. 2021.

RODRIGUES, A. *et al.* Corpo surdo e suas singularidades. *Reflexão e Ação*, v. 23, n. 3, p. 104-124, 8 dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6083>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6083>. Acesso em 17 ago. 2022.

ROMÁRIO, L. **Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades** - 1ªed. Curitiba: CRV, 2018.

ROSA, F.; E. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Graduação. **Work. pap. linguíst.**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 79-86, out.dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2012v13n3p79>. Acesso em 20 ago. 2020.

ROSSI, R.; A. SILVA, C.; L. **Ventos, trovoadas e brisas no ensino de Libras na educação superior**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTIAGO, V. N; BASNIAK, M. I; SILVA, S. C. R; ALMEIDA, A. C. S. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e109/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38705. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38705>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SANTOS, L. F. dos; CAMPOS, M. de L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

SANTOS, R. B; QUEIROZ, P. P. Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar. **RevistAleph**, n. 31, dez. 2018.

DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39293>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39293>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, A. L. R.; SÁ, T. C. L. de. Qual a contribuição da semântica e da pragmática para a aquisição da competência comunicativa em língua espanhola? O material didático sob investigação. **Revista de Letras JUÇARA**, [s. l.], Caxias, Maranhão, v. 04, n. 02, p. 169 - 186, dez. 2020. DOI: 10.18817/rlj.v4i02.2404. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2404>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, *et al.* L. R. C. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: IX Congresso Nacional de Educação, Anais do EDUCERE, PUC/PR, outubro, 2009.* Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, L. S.; BENASSI, C. A. A inclusão da Libras como disciplina curricular e a formação do professor de Libras. **Revista Diálogos**, Série Especial Monografias Ano 2, v. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2880>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, M. de F. da. **Educação intercultural bilíngue para surdos**: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2537>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Silvana Araújo. A formação do professor para uma educação bilíngue. *In: ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P. de; REIS, M. R. dos (orgs.), Surdez, educação bilíngue e Libras: perspectivas atuais*, Curitiba: CRV, 2016.
SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed., 12 reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SILVA, V. J. S. da S.; FAGUNDES, E. A. Cultura surda e seu embate com a cultura ouvinte. *In: XII Congresso Nacional de Educação. Anais EDUCERE, 2015.* Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16897_7555.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

SILVÉRIO, C. C. de P.; MEDEIROS, D. V. Relações interculturais construídas entre os atores envolvidos na educação de surdos. **Anais do 1º Seminário Internacional Diferenças e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 243-250. Disponível em: <https://www.ufjf.br/interpretelibras/files/2014/02/Rela%C3%A7%C3%B5es-interculturais-constru%C3%ADdas-entre-os-atores-envolvidos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-de-surdos.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SKLIAR, C. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. O ensino da língua brasileira de sinais nos cursos de formação de professores: que língua é essa? *In: XVI ENDIPE - Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas, 2012.*

SOUZA, R. de A. A implantação da LIBRAS nas licenciaturas: desmistificando conceitos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 073-098, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>. Acesso em: 19 set. 2022.

SOUZA, V. C. A. de. **O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da

Paraíba - João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21917>. Acesso em: 4 maio 2022.

STREIECHEN, E. *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**, 2017, [s.l.], v. 39, nº 1, p. 91-101. Universidade Estadual de Maringá. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066>. Acesso em: 2 maio 2022.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais**: Libras. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, K. **A história da educação dos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. A visão histórica da inclusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 10 ago. 2021.

STROBEL, K. L. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3 ed. Rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2016.

Triviños, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADÃO, M. N.; ALVES, S. D. A. W. Abordagem intercultural no ensino da libras para estudantes ouvintes de uma escola inclusiva. **Interletras**, V. 6, Edição n. 25, Abril/Setembro 2017. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/4.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

VALENTINI.; B.; C. BISOL.; A. C. **A inclusão no ensino superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. 1ª ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

VERAS, D. S.; BRAYNER, I. C. dos S. Atuação docente: ensino de libras no ensino superior. **Revista Trama**, v.14, n. 32, p. 121-130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18604>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18604>. Acesso em: 25 jun. 2022.

VIANNA, G. dos S. *et al.* Bilinguismo intercultural na educação de surdos: re-discutindo estratégias e materiais didáticos voltados para o ensino de Português como segunda língua (L2). *In: Anais do XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro,

RJ: 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/min_ofic/004.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

VIANNA, Gláucia dos Santos. **Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas**. 2010. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-87692/aspectos-de-coesao-textual-em-textos-de-surdos--a-formacao-das-cadeias-topicas>. Acesso em: 08 mar. 2022.

VIANNA, Gláucia dos Santos. **Corpo Surdo: na língua, na corporeidade e na história, os sentidos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppglinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2014/ViannaGS-min.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

VIEIRA NEVES, G. Em busca da Surdidade: o entre-lugar da cultura surda na contemporaneidade. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i4.2051. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2051>. Acesso em: 25 out. 2021.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade).

ZANATTA, Odacir Antonio, *et al.* **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

ZANIN, F. Â. **Um estudo sobre o conceito de multiculturalismo presentes em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/849/2/FL%C3%81VIA%20%C3%82NGELA%20ZANIN.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ZANIN, F. A.; LEMKE, C. K. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 347–360, 2017. DOI: 10.5902/1984644422998. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/22998>. Acesso em: 7 maio 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário aplicado aos professores de Libras das respectivas licenciatura

PESQUISA - INTERCULTURALIDADE NA DISCIPLINA DE LIBRAS

Prezado(a) participante, meu nome é Elaine Tótolli de Oliveira, sou mestrandia do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras, sob orientação da Profa. Dra. Cibele Krause Lemke.

Este estudo tem como objetivo analisar os programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior (IES), multicampi, do estado do Paraná, em relação a abordagem intercultural na disciplina de Libras na formação inicial docente.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e anônima, tendo você a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, e exigir a retirada de sua participação da pesquisa sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Todas as informações que nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa de Mestrado. Seu nome não aparecerá em nenhum lugar deste questionário. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados, isto ocorrerá sob forma codificada, para manter sua confidencialidade.

Peço, portanto, sua colaboração na resposta a este questionário que será fundamental para que eu consiga concluir a minha investigação.

(44)99717-6327 - elaine.totoli@gmail.com

Autorização: Se você leu e concorda voluntariamente com este Termo de Consentimento e compreende a natureza bem como o objetivo do estudo e concorda em participar, selecione

“Estou de acordo” para dar prosseguimento.

() Estou de acordo. Li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza do objetivo do estudo com o qual concordei em participar de forma anônima. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

() Não desejo participar desta pesquisa.

1 - Você é um (a) professor (a):

() Surdo (a).

() Ouvinte.

() Deficiente auditivo.

() Outro.

3 - Há quanto tempo atua como professor de Libras em licenciaturas?

4 - Qual habilitação para o ensino de Libras você possui?

() Licenciatura em Letras Libras.

() Curso de Instrutor de Libras pela FENEIS, UFPR ou outro.

() Certificado de Proficiência no Ensino da Libras pelo PROLIBRAS.

() Pós graduação em Libras (ministro a disciplina em caráter emergencial, devido a falta de professor com formação específica).

3 - Você já participou de formações, capacitações ou eventos que abordaram o tema da interculturalidade na Educação de Surdos?

() Sim, em evento gratuito.

() Sim, com recurso próprio.

() Talvez, pois o tema interculturalidade foi abordado de modo subjetivo e amplo.

() Não.

4 - O que você entende por interculturalidade no ensino de Libras?

5 - Como é abordada a interculturalidade na disciplina de Libras que você ministra?

- 6 - De acordo com a sua concepção de interculturalidade na disciplina de Libras, de que forma esse conhecimento pode contribuir para que os alunos (futuros professores) possam compreender as diferenças culturais entre surdos e ouvintes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem?

- 7 - Você gostaria de deixar um comentário ou sugestão acerca de como a disciplina de Libras pode ser ministrada em uma perspectiva ainda mais intercultural?

APÊNDICE 2**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO DA INTERCULTURALIDADE NA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, sob a responsabilidade da pesquisadora Elaine Tótolli de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação – PPGE/UNICENTRO, que irá investigar os programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior (IES), multicampi, do estado do Paraná acerca da abordagem da interculturalidade, considerando a interculturalidade como um princípio possível e benéfico de gestão das interações entre a cultura surda e a cultura ouvinte na escola.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 5.613.166

Data da relatoria: 30/08/2022

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Sua participação na pesquisa se dará por meio da resposta a um questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, que será enviado por e-mail, via plataforma *Google Forms*, contendo oito questões, sendo três de múltipla escolha e cinco discursivas, com vistas a investigar a compreensão de professores de Libras acerca da educação intercultural e sua importância para a formação no processo de inclusão escolar de surdos. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o(a) os(as) as respostas, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS:

Os riscos considerados para a pesquisa são mínimos. Podem ocorrer dificuldades ao acessar o formulário via plataforma *Google Forms*, ou até mesmo, estranhamento e desconforto por parte de alguns participantes, por serem capturadas suas respostas via questionário. Para minimizar estes possíveis riscos, a pesquisadora estará à disposição, por e-mail ou telefone, para esclarecimentos de dúvidas, tratamento, orientação, encaminhamento ou auxílio a quaisquer dificuldades ou desconfortos apresentados pelos (as) participantes. Caso o (a) participante se sentir prejudicado (a) por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente dela, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita. O (a) participante tem o direito garantido à indenização por parte da pesquisadora, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Poderá ocorrer dificuldades no manuseio de determinados aparatos tecnológicos, no entanto a pesquisadora estará à disposição para esclarecer possíveis dúvidas quanto ao funcionamento dos recursos que serão utilizados. Se você sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

3. BENEFÍCIOS: Ao participarem desta pesquisa os (as) participantes terão a oportunidade de refletirem acerca da abordagem da interculturalidade e a importância de sua aplicação na disciplina de Libras. Além disso, suas respostas contribuirão diretamente para a análise de dados que serão articuladas junto à análise de ementas e de planos de ensino da disciplina de Libras, resultando na elaboração de uma possível abordagem metodológica que propicie o ensino de Libras, nas licenciaturas, sob um viés intercultural com vistas a orientar os futuros professores a lidarem com as diferenças linguísticas e culturais existentes entre alunos surdos e ouvintes em sala de aula, de modo a minimizar a inferiorização da Libras e da cultura surda, eliminando o preconceito, a discriminação e a relação de poder que há entre elas. O texto resultante dessa pesquisa, será publicado em forma de dissertação e poderá ser um importante material que apresentará esclarecimentos acerca da abordagem da interculturalidade e propõe sua aplicabilidade no ensino de Libras, assim como vem sendo aplicada no ensino de outras línguas. Isto se dará por meio da colaboração dos (as) participantes que responderem ao questionário. O material servirá de referência para pesquisas na área posteriores.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o (a) Sr. (a) nos fornecer ou que

sejam conseguidas por meio do questionário serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus (Suas) dados pessoais e e-mail, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em nenhum lugar no questionário e nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Elaine Tótolí de Oliveira

Endereço: Rua Santa Catarina, 5320, Zona II, Umuarama/PR.

Telefone para contato: (44) 997176327

Horário de atendimento: Segunda a Sexta, das 8h às 11h30m e das 13h às 17h30m

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

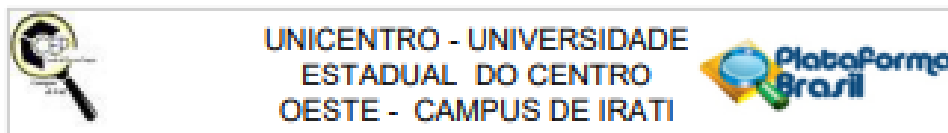
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

ANEXO

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO DA INTERCULTURALIDADE NA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Pesquisador: ELAINE TOTOLI DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61334222.0.0000.8967

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.613.166

Apresentação do Projeto:

Uma análise da dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras na formação docente é projeto de pesquisa relacionado à dissertação de mestrado de Elaine Totoli de Oliveira, sob orientação da docente Cibele Krause Lemke (DELET/I).

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior (IES), multicampi, do estado do Paraná acerca da abordagem da interculturalidade".

Objetivo Secundário:

- Analisar ementas e planos de ensino da disciplina de Libras dos respectivos cursos, dos anos de 2020 e 2021, se contemplam conteúdos acerca da cultura surda, das diferentes identidades surdas e da interculturalidade;
- Investigar a compreensão de professores de Libras acerca da educação intercultural e sua importância para a formação no processo de inclusão escolar de surdos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Os riscos considerados para a pesquisa são mínimos. Podem ocorrer dificuldades ao acessar o formulário via plataforma Google Forms, ou até mesmo, estranhamento e desconforto por parte de alguns participantes, por serem capturadas suas respostas via questionário. Para minimizar estes

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riosinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br