

## Desafios formativos na inclusão educacional de aprendentes com surdez: experiências no PIBID

CAMPOS, Jailma Bulhões

### RESUMO:

Este texto versa sobre considerações acerca da formação e atuação de bolsistas no âmbito do subprojeto “Práticas literárias para alunos surdos” vinculado ao PIBID. Para tanto, assume como objetivo principal refletir sobre os desafios da formação do licenciando pibidiano na atuação pedagógica com práticas literárias inclusivas do educando surdo em escola especializada. Como metodologia, foi conduzida uma análise textual e interpretativa dos registros em diário de campo produzidos pelos bolsistas ao longo do estágio. Os principais achados foram agregados em categorias temáticas que salientam as percepções dos bolsistas evidenciadas nos textos analisados, como os desafios da formação para a prática inclusiva, a acessibilidade linguística e as adequações pedagógicas. Com este trabalho, percebemos que a formação para a prática inclusiva de alunos com surdez se constitui um processo de aprendizagens e, também, de desafios a serem superados. Nesse sentido, a realização de subprojetos no programa PIBID ajuda a promover transformações formativas necessárias para a ressignificação de compreensões e ações no que diz respeito ao acolhimento das diversas atipicidades, a fim de garantir uma escola para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente inclusiva; Educação especializada em alunos surdos; Práticas literárias para alunos surdos.

### 1 INTRODUÇÃO

Para fazer as reflexões pretendidas neste trabalho, recorreremos à literatura especializada acerca do tema inclusão e formação docente, o que nos permite evidenciar nossas percepções sobre os desafios da inserção do licenciando em Letras- Língua Portuguesa na prática pedagógica inclusiva e especial que contempla o alunado surdo e com deficiência auditiva. Dessa forma, podemos evidenciar que a formação inicial, como uma etapa da preparação para a vida profissional, deve ser pensada a partir de uma abordagem humanística que compreende a diversidade, manifestada em vários aspectos - social, pessoal e física, psicológica, etc. – como valor humano que manifesta a igualdade entre os indivíduos e também os tornam diferentes.

Nessa perspectiva, a formação a nível de graduação em licenciatura deve contemplar conteúdos que contribuam para a constituição de saberes docentes que, a partir do entendimento da educação formal como um processo social, promovam a

formação de conhecimentos docentes que ajudem na promoção da inclusão de todos os alunos, sobretudo aqueles com deficiências. É nesse sentido que o subprojeto “Práticas literárias para alunos surdos”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Pará e implementado na Escola Estadual Prof. Astério de Campos, de modalidade bilingue (Libras e Língua Portuguesa), localizada na cidade de Belém/Pa, norteia suas atividades para a formação docente dos bolsistas Pibid.

Diante disso, neste recorte de trabalho, a partir da experiência com a coordenação e orientação de bolsistas Pibid, assumimos como objetivo principal refletir sobre os desafios da formação do aluno pibidiano na atuação pedagógica para a promoção de práticas literárias inclusivas do aprendente surdo. Trata-se de uma proposta apoiada nas perspectivas teóricas de formação do professor para a prática inclusiva escolar (Beyer, 2013; Falcão; Santos, 2020; Mantoan, 2015), na educação bilingue do aluno surdo (Quadros; Karnopp, 2004; Sousa, 2019) e na relevância da formação do leitor literário (Candido, 1995; Cosson, 2006).

No que respeita à inclusão educacional das pessoas com deficiência, conteúdo vastamente trabalhado com os bolsistas, Santos e Falcão (2020, p. 13) destacam que a perspectiva inclusiva “[...] reconhece a diversidade dos alunos, considerando seus limites, capacidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento [...]”, rompendo assim com uma perspectiva segregadora nas escolas e exigindo que os currículos de educação especial, em nível de licenciatura particularmente, integrem conteúdos ligados também à educação dos diversos grupos que frequentam a escola, particularmente, os alunos com deficiências, que constituem público-alvo da Educação Especial, como modalidade transversal que deve ser concebida dentro de uma rede de trabalho em conjunto com o professor da sala de aula regular de ensino.

Beyer (2013) postula que “A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar” (p. 28), ou seja, há necessidade de reconhecer a heterogeneidade da sala de aula e cada aluno como um universo de repertórios (dificuldades e potencialidades), de forma a organizar jornadas de ensino-aprendizagem que contemplem as individualidades dos aprendentes a partir de adaptações curriculares e flexibilização que lhes permitam avançar. A esse respeito, Mantoan (2015) esclarece que são as escolas que

precisam mudar para garantir o direito à educação para todos e todas. A escola precisa, assim, de uma transformação para garantir a inclusão das pluralidades, incluindo-se as próprias epistemologias dos diversos grupos que frequentam as instituições escolares.

Mantoan (2015) também dialoga sobre a falta de preparação docente dos professores de ensino regular para ensinar as diversidades de alunos. Para a estudiosa, os professores “[...] consideram-se incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência [...]” (p. 25). Há, nesse sentido, um entendimento de que os colegas especializados em educação especial seriam os únicos capazes de fazer esses educandos aprenderem. Essa entronização do professor da educação especial acaba tirando do educador da sala de aula regular a responsabilidade de também atuar na inclusão dos aprendentes com deficiência. Assim, há necessidade de se contemplar, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, variadas disciplinas que versem sobre os estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento, dentre outros, visto que a formação docente tem um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva.

É nessa perspectiva que nosso projeto atua, especificamente objetivando ampliar a formação de nossos bolsistas para a inclusão de alunos com surdez. Sendo assim, nosso trabalho ultrapassou a questão técnica de conteúdos e englobou uma dimensão crítica que possibilitasse uma atuação mais crítica sobre o contexto escolar, a atuação do professor e serviço e o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo, tendo em vista suas necessidades linguageiras.

No que respeita à educação do aluno surdo, buscamos em Sousa (2019) a compreensão da educação bilingue para surdos, com a Libras como língua materna (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), assumindo nossa responsabilidade pela formação de habilidades linguísticas necessárias em L2 na promoção do letramento do aprendente surdo. Assim, a formação dos bolsistas foi ampliada no sentido de compreender que os alunos com surdez “carecem de propostas capazes de promover o processo de letramento e da escolarização na escola de sua língua de identidade: a Língua Brasileira de Sinais” (Sousa, 2019, p. 19), portanto, compreendeu-se que o letramento é perspectivado como segunda língua.

Na atuação na escola bilingue, então, foi desenvolvida a compreensão de que a aprendizagem dos surdos só é possível mediante o ensino da Libras (Quadros; Karnopp, 2004), o que evidenciou a importância do estudo da Libras nas licenciaturas, particularmente no curso de Letras, para a garantia do direito ao conhecimento escolar para os estudantes surdos e a aprendizagem da função social da escrita (letramentos sociais e acadêmicos) e, conseqüentemente, a inclusão do indivíduo com surdez na sociedade letrada.

Em se tratando de um projeto focado em práticas literárias, a promoção de um trabalho para a formação do leitor literário (Cosson, 2004), ao entendermos que a literatura é direito de todos, exige a criação de espaços e oportunidades para práticas inclusivas para contemplar as especificidades dos alunos surdos. Nessa perspectiva, o trabalho dos bolsistas em nosso projeto foi ao encontro da pedagogia da visualidade (Pereira; Muniz, 2015) e do trabalho com a multimodalidade (Figueiredo; Guarinello, 2013) com vistas a uma comunicação multimodal (foco na Libras, no processamento imagético e outras formas de linguagens) para a efetiva comunicação com os educandos surdos e com múltiplas deficiências.

Acreditando no direito da pessoa surda à literatura, tal como todos os outros sujeitos ouvintes (Cândido, 1995), nosso trabalho oportunizou uma formação voltada para a ampliação da interação com o universo da escola bilingue, com foco em práticas literárias multimodais, com o fito de proporcionar o reconhecimento da necessidade de criar processos metodológicos adaptados para o ensino do português escrito e despertar nos educandos novas visões e percepções sobre as pessoas e o mundo.

## **2 METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram usadas as notas de campo registradas pelos bolsistas do Pibid do subprojeto “Práticas Literárias para alunos surdos”, ao longo de 2022-2023. No processo de leitura, conduzimos uma análise textual (focando a visão do conjunto de informações dadas nos diários) e uma análise interpretativa (na qual interpretamos as informações dos diários sob a luz de perspectivas teóricas e concepções de ensino-aprendizagem).

O processo de análise dos diários resultou em três categorias que consideramos de grande relevância para a discussão acerca da formação docente

do bolsista pibidiano, quais sejam: formação para a prática inclusiva, as práticas de comunicação, destacando a acessibilidade linguística, e as adequações pedagógicas, sobre as quais discorreremos a seguir.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

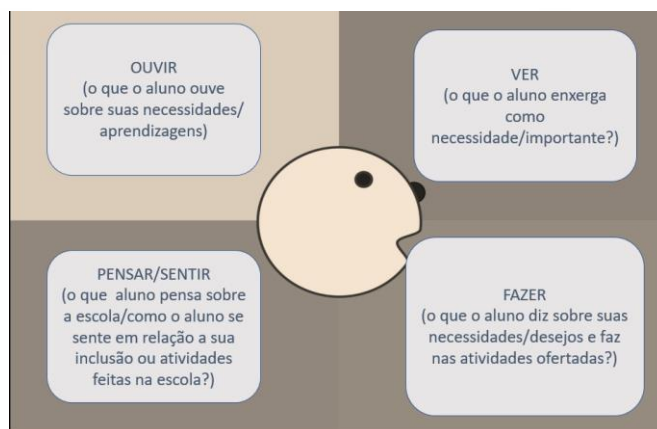
O processo de análise evidenciou como resultados os desafios inerentes à prática docente, os quais se estendem desde a formação recebida até questões sobre as limitações comunicacionais na prática em sala de aula da escola-campo. Assim, refletiremos nas próximas linhas sobre cada categoria individualmente, a fim de enfatizar nossas aprendizagens a partir dos desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento do projeto.

#### *a) Formação para a prática inclusiva*

Nosso subprojeto assumiu como objetivos fundamentais instrumentalizar os licenciandos bolsistas para atuar na educação inclusiva, particularmente de alunos surdos e surdez com múltiplas deficiências, e fomentar saberes docentes para uma prática crítico-reflexiva sobre os processos inclusivos. Dessa forma, atuamos com muito trabalho de formação teórico-metodológica de nossos bolsistas, haja vista a necessidade precípua de compreensão da educação inclusiva como paradigma que se refere a todos os alunos, com atipicidades ou não.

A partir do entendimento de que inclusão é “estar com” e não apenas estar junto (Mantoan, 2023), nosso desafio se configurava com base no questionar-se “como valorizar o universo do outro (o aluno)” tendo em vista suas especificidades. Ao atuarmos na modalidade da educação especializada em uma perspectiva inclusiva, nosso interesse referia-se a aprender como o professor da educação básica deve se abrir para agregar as diferenças de um grupo específico no trabalho com experiências literárias na escola. Nesse sentido, estivemos atentos ao exercício de práticas empáticas que ajudassem nossos bolsistas a “ouvir, ver, pensar/sentir, fazer”, ações que constituem um mapa da empatia, cujo propósito é conhecer os repertórios dos educandos. A figura 1 ilustra o mapa:

Figura 01: Mapa da empatia de práticas



Fonte: Elaborado pela autora

Esse mapa nos ajuda a, como docentes, conhecendo nosso educando, *outrarmos*, isto é, a compreendermos o outro, tanto nos aspectos cognitivos quanto socioafetivos. É nesse sentido que desenvolvemos saberes docentes que dizem respeito à prática inclusiva, a partir do que foi observado na vivência com os aprendentes na escola. Assim, esses saberes experienciais (Pimenta, 1997) são agregados aos saberes de conhecimento (Pimenta, 1997) também desenvolvidos nas oficinas e formações sobre práticas inclusivas ofertados pelo subprojeto.

Na análise dos diários de campo, podemos destacar, principalmente, evidências de repertórios dos alunos surdos, como: copistas e reprodutores de textos/frases (a partir da prática do *fazer texto/escrita*), alegria e entusiasmo (com base nas práticas do *pensar/sentir*), identificação da ausência de conhecimento de literatura e experiência poética e demonstração de sentimento de não-pertença na sala de aula regular (baseado nas atividades do *ouvir*) e *frustração* com a falta de acessibilidade linguística a depender das singularidades dos alunos (baseado nas atividades do *ver* e *pensar/sentir*). Tais indícios são apontados pelos licenciandos como frutos de experiências docentes – de assessoramento individual ou em pequenos grupos, de conversas temáticas e oficinas desenvolvidas na escola -, relevantes e produtivas para a sua própria aprendizagem do ser docente na perspectiva da inclusão que ocorre continuamente com a compreensão das particularidades do alunado.

Assim, acreditamos que o tipo de investimento feito para ampliar a formação dos nossos bolsistas, frente ao desafio da formação inicial no Curso de Letras, com a ausência de conteúdos sobre educação especial na perspectiva inclusiva, contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos sobre bases legais, filosóficas e

epistemológicas, saberes pedagógicos que fomentem uma prática motivadora para o acolhimento dos educandos como diferentes universos (com suas próprias necessidades, sentimentos e percepções) e também para a compreensão de que o sucesso da aprendizagem se deve à exploração dos talentos individuais de cada sujeito (Mantoan, 2015).

*b) Acessibilidade linguística*

Denominamos de acessibilidade linguística ter acesso ao mundo e suas informações a partir da apropriação de uma língua. No caso específico de nosso subprojeto, trata-se do acesso à Língua de Sinais – Libras que, no início, como sinalizavam os bolsistas, seria um grande desafio trabalhar em um ambiente “imerso em Libras”, uma língua sobre a qual pouco sabiam. Ao compreendermos, já no primeiro contato com a escola, o postulado de Quadro e Karnopp (2004) que afirma que a aprendizagem do sujeito surdo somente é possível mediante o ensino de Libras, concluímos que para a inclusão do surdo em nossa sociedade letrada, particularmente pelo acesso a conhecimentos literários, seria necessário imergir não apenas no estudo da língua e sua estrutura, mas, sobretudo, na cultura surda como expressão coletiva das percepções e experiências de mundo que diferem da nossa cultura ouvinte.

Nessa perspectiva, aos nossos bolsistas foi ofertado um curso de Libras na escola uma vez por semana, para que participassem de uma situação organizada de aprendizagem da nova língua. No entanto, o que possivelmente mais contribuiu para a imersão na Libras foi o convívio estabelecido semanalmente com os alunos assessorados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas aulas do Cursinho pré-Enem e nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) especial.

Nos registros em diário de campo, as verbalizações dos licenciandos evidenciam uma aprendizagem continuada e requerida de forma prospectiva e, também, interativa, haja vista que, além de se preparar para a interpretação em Libras de suas aulas, os bolsistas também faziam muita atividade de pesquisa de sinais correspondentes aos vocábulos que apareciam juntamente com o aluno atendido, normalmente usando o app HandTalk e o dicionário Capovilla ou recorrendo ao professor-regente presente em sala.

De fato, a jornada de aprendizagem da Libras imersa na escola para alunos surdos foi permeada por sentimentos/sensações, como verbalizado pelos próprios

licenciandos, que flutuaram, ao longo do processo, de “sensação de impotência”, “medo”, “angústia” a “alegria” e “sensação de compreender melhor as necessidades do aluno” com o avançar do aprendizado da nova língua. Assim, o grande desafio que se impunha como barreira de comunicação envolveu os bolsistas no que respeita a sua dimensão emocional, como sujeitos que recebiam uma camada extra de desafio ao conhecer, criar e gerenciar situações de aprendizagem com aprendentes surdos.

Tendo em vista o escopo do nosso subprojeto, qual seja: ofertar experiências com práticas literárias (narrativas, contos, poemas etc.), o desafio se resignificou com a compreensão, em campo, de que a expressão artística por meio do texto escrito nem sempre se interpreta/traduz diretamente para Libras. É necessário aprender o uso da comunicação multimodal, como foi experienciado nas oficinas de literatura ofertadas. A utilização de imagens, desenhos no quadro (até mesmo dos próprios alunos para demonstrar compreensão de um conceito), mímicas, criação de mapas mentais e pesquisa constante de sinais em Libras foi bastante comum para construir a aprendizagem, demonstrando, nesse sentido, a importância da multimodalidade comunicacional no universo de inclusão dos alunos surdos, conforme apontam Figueiredo e Guarinello (2013).

### *c) Adequações pedagógicas*

Criar e/ou adaptar materiais didáticos para usar com os alunos foi mencionado como tarefa difícil na atuação na escola, mas, como registrado por uma bolsista “nem de longe superava o desafio de aprender a Libras”. Destacamos este aspecto, neste recorte, dada a menção frequente à “falta de materiais adaptados” nos diários de campo. Comumente, os bolsistas lidavam com materiais vindos da escola regular planejados para aprendentes ouvintes ou mesmo com a falta de materiais adequados para a prática da educação especial na escola Astério de Campos.

Logo no início da experiência, nossos licenciandos reconheceram a necessidade de conteúdos pedagógicos e materiais pensados para os alunos surdos no contexto da educação inclusiva e bilingue; portanto, há sinalização, inclusive, de ausência de tecnologias assistivas e de materiais fornecidos pelo governo, além de materiais mais adequados ao público juvenil, haja vista haver muita infantilização, sobretudo na literatura surda.



A ausência de tecnologias educacionais que estimulem a aprendizagem dos conteúdos curriculares e valorizem a visualidade (Pereira; Muniz, 2015), já que o aluno surdo é verbo-visual, observada no cotidiano escolar, levou a muitos questionamentos presentes nos diários de campo, o que contribuiu para nossa problematização sobre “adaptação de material” versus “criação de material pensado e elaborado para o público surdo”. Há grande diferença entre essas duas perspectivas, pois adaptar material produzido para o sujeito ouvinte não contempla as especificidades da cultura surda, considerando os estilos de aprendizagem e do ser e estar no mundo. Nesse sentido, trazer o material para o contexto e a cultura surda, em que a Libras deve aparecer como elemento essencial, concretiza-se como um dos grandes desafios para a formação de saberes didáticos-pedagógicos do profissional docente de língua portuguesa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizando, destacamos que as reflexões desenvolvidas neste texto precisam ser ampliadas e discutidas coletivamente em âmbito escolar e acadêmico, a fim de propiciar a formação de uma prática docente efetivamente inclusiva, tendo em vista os saberes que são necessários para a atuação com alunos com deficiências, incluindo-se os sujeitos surdos. Considerando as dificuldades encontradas na inclusão na prática escolar, destacamos a necessidade de criar espaços, como esses proporcionados no âmbito do programa PIBID, para estudar e problematizar a inclusão do aprendente, focando em sua efetiva inclusão social a partir da interação por meio da Libras e da compreensão das experiências e valores da cultura surda.

Acreditamos que este trabalho é importante na perspectiva da formação docente em Letras, assim como para os professores em serviço, pois nos direciona para a compreensão do ensino de língua portuguesa como segunda língua, incluindo as expressões literárias, como competência de letramento necessária para garantir o direito à cidadania, igualdade e justiça à comunidade de pessoas surdas. Dessa forma, aventamos que mais estudos devem ser feitos em campo, a fim de promover conhecimentos que ajudem na formação docente e na consequente superação de dificuldades que aparecem na prática pedagógica inclusiva.

## 5 AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à CAPES, pelo incentivo à formação profissional dos nossos alunos por meio da criação e manutenção do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, e à Escola Estadual Bilingue Professor Astério Campos paraense, pelo acolhimento de nosso suprojeto.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CANDIDO. A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto. 2006.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, v.26, n.45, p.175-193, jan./abr., Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4404>. Acesso em: 06.08.2023.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Escola inclusiva deve considerar experiência de vida**. [Entrevista concedida a Heloisa Cristaldo]. Agência Brasil, Brasília, setembro/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/escola-inclusiva-deve-considerar-experiencia-de-vida-diz-professora>. Acesso em 23.03.2024.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar - o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, D. M.; MUNIZ, V. **Ensino de surdos e novas práticas de letramento**. APEB.FR. Passages de Paris, 11, 2015

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em 15.03.2024.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Geandra Cláudia S.; FALCÃO, Giovana Maria B. **Educação especial inclusiva e formação de professores**. Curitiba/PR: Appris, 2020.

SOUSA, Ivan Vale. **Educação inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.