

**FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE  
O ENSINO COM ESTUDANTE SURDO E A PRÁTICA DOCENTE**

***TEACHER FORMATION AND INCLUSIVE EDUCATION: A REFLECTION ON  
TEACHING WITH DEAF STUDENT AND TEACHER PRACTICE***

Nelson DIAS<sup>1</sup>

93

**Resumo:** este artigo traz uma reflexão sobre a formação e prática docente em relação ao ensino com estudantes surdos. O objetivo deste trabalho é discutir sobre a diferença linguística desses estudantes frente à formação e prática docente. Nas discussões trouxemos a relação da legislação na inclusão da disciplina de libras nos cursos de formações, sobre as pesquisas nos ambientes universitários e o distanciamento destas no ambiente escolar. Discutimos a relação da oralidade que ainda se impõe no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos nas escolas e sobre a dificuldade na diferenciação dos papéis de intérprete e professor regente. Sobre o aspecto teoria e prática percebemos que esses dois fatores não são dissociados e que a formação de professores precisa estar vinculado em uma dimensão experiencial para dar significação no processo ensino e aprendizagem. Concluimos que ainda os estudos sobre formação docente com ênfase nos estudos da surdez é muito incipiente e que é necessário ampliar as discussões sobre formação e prática dentro do ambiente escolar junto com a academia.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Educação Especial. Estudantes Surdos.

**Abstract:** this article brings a reflection on the formation and teaching practice in relation to teaching with deaf students. The aim of this paper is to discuss the linguistic differences of these students in relation to teacher formation and practice. In the discussions we brought the relation of legislation to the inclusion of the discipline of pounds in training courses, on research in university environments and the distance of these in the school environment. We discuss the relationship of orality that still prevails in the teaching and learning process of deaf students in schools and on the difficulty in differentiating the roles of interpreter and regent teacher. On the aspect of theory and practice we realize that these two factors are not dissociated and that the formation of teachers must be linked in an experiential dimension to give meaning in the teaching and learning process. We conclude that studies on teacher formation with emphasis on studies of deafness are very incipient and that it is necessary to broaden discussions about formation and practice within the school environment with the academy.

**Keywords:** Teacher Formation. Special Education. Deaf Students.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: nelsonufms@hotmail.com.

## **Introdução**

A questão da inclusão é um tema muito debatido na academia e tem ganhado espaço nas últimas décadas. Nos cursos de formação de professores é comum que ouvir por parte dos acadêmicos que as disciplinas que abordam essa temática possuem pouca carga horária, estão restritas apenas a um semestre e por esse motivo seria muito difícil ter embasamento teórico e prático para lidar com alunos em condição de deficiência na sala de aula do ensino regular.

Do outro lado, por parte dos estudantes surdos, estes relatam ser muito difícil compreender as aulas que envolvem atividades de leitura e escrita. Para Karnopp (2015) o enfoque colocado na escola predomina a leitura e escrita “tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária” (KARNOPP, 2015, p. 65). Esta autora enfatiza que a prática pedagógica se preocupou apenas em ensino de normas de oratório e escrita da língua portuguesa.

O professor que recebe um aluno com surdez na sua sala de aula sente-se desafiado, pois de acordo com Kelman (2015) “o professor não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizagem de uma língua quando a audição está ausente” (KELMAN, 2015, p. 87). Para esta autora ainda são presentes ideias de que este estudante aprenderá articular a oralidade ou que será possível ele compreender a aula se o professor articular a fala lentamente. Kelman (2015) ainda relata que apesar de todo esforço do sistema do ensino público como capacitações de professores têm se revelado insuficiente para lidar com estudantes surdos na classe regular.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo trazer uma discussão teórica sobre a formação docente frente à questão da surdez em relação a diferença linguística no processo de ensino e aprendizagem.

## **EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS – DUAS LÍNGUA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Primeiro vamos discutir a relação linguística que é uma peculiaridade na relação dialógica ensino e aprendizagem do estudante surdo. Diferente de outros estudantes, público da educação especial, o estudante surdo tem uma língua diferente no seu processo de

aprendizagem, é preciso levar em consideração sua diferença linguística no ensino e não sua condição de deficiência. Vigotsky (1997) em seus estudos sobre a surdez na década de 1920 já apontava que para superar a deficiência era preciso levar em consideração não o fator biológico somente, mas sim, os aspectos secundários ocasionados pela deficiência, no caso do surdo a comunicação. Essa é a primeira questão a ser colocada em discussão, a diferença na modalidade linguística entre surdo e ouvinte. Ronice Muller Quadros na obra distribuída pelo MEC intitulada *O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* nos lembra sobre a diferença na modalidade da língua de sinais: “A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira” (BRASIL, 2007, p. 19).

Percebemos que a educação do sujeito surdo permeia uma língua que é proveniente de outra modalidade de comunicação, ou seja, enquanto a língua portuguesa possui modalidade oral-auditiva, a libras é de modalidade visual-espacial. Nesse sentido, existe uma grande diferença entre elas e ambas são utilizadas no processo de aprendizagem do estudante surdo.

A língua de sinais no Brasil tem seus primórdios no ano de 1857 com a inauguração do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, sediado no Rio de Janeiro, hoje atual INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos, entretanto, foi só no ano de 2002 que a libras foi oficializada como língua oficial e apenas em 2005 que o Decreto nº 5.626 estabeleceu diretrizes para o uso e a disseminação da língua. Para compreender melhor sobre essa discussão inicial vamos ver o que está escrito na letra da lei da oficialização da Libras:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação 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, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002).

Analisando os fragmentos da lei percebemos que é garantido nos cursos de formação de professores a inserção da língua brasileira de sinais no currículo dos curso de licenciatura, fonoaudiologia e educação especial, entretanto, a lei deixa claro que isso se estabelecerá de acordo com a legislação vigente, ou seja, criação de um decreto que regulamentem essas diretrizes. Isso só aconteceu três anos mais tarde com o Decreto nº 5.626 de 2005, esse

documento estabeleceu como deve ser a implementação da disciplina de libras nos cursos de formação:

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

**I - até três anos**, em vinte por cento dos cursos da instituição;

**II - até cinco anos**, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

**III - até sete anos**, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

**IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.**

**Parágrafo único.** O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se **nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras**, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas. (BRASIL, 2005, **grifo nosso**).

No decreto percebemos que, apesar de estipular prazos progressivos, a libras enquanto disciplina no quadro curricular das licenciaturas levaria no mínimo dez anos para que todos os cursos de formação de professores implementassem a língua brasileira de sinais em seus cursos, ou seja, apenas no ano de 2016 todos os cursos de formação de professores já teriam a libras na estrutura curricular dos cursos.

Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que estamos trabalhando com uma temática que é muito recente, é claro que muitos professores na sua formação inicial tiveram contato com os estudos de língua de sinais antes do ano de 2016, mas, por outro lado muitos professores não o tiveram na formação inicial, entretanto, vale salientar que mesmo antes da legalização da Libras diversas pesquisas sobre educação dos sujeitos surdos já haviam sido realizadas. Com relação a essa produção acadêmica Santos (2015) nos lembra que existem importantes reflexões sobre a realidade da educação e escola para os estudantes surdos principalmente na década de 1990. Nesse sentido, percebemos que se um professor não teve contato com a língua de sinais na formação inicial, poderia tê-lo na formação continuada e mesmo no fazer de sua prática docente.

Ainda nesse viés, mais um ponto marcante na formação docente e a relação de sua prática com o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo é a distanciamento entre as produções acadêmicas e a prática docente. Silva (2015, p. 39) corrobora essa afirmação ao dizer que,

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Esse cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação do surdo.

O conhecimento gerado nas universidades que poderiam servir de formação continuada para os professores da educação básica ficam, muitas vezes, apenas nos ambientes da própria pesquisa. Tardif (2002) afirma que muitas vezes o sistema que envolve a carreira do professor universitária acaba interferindo na relação de produção e acesso ao conhecimento. Segundo esse autor, muitas pesquisas acabam não tendo a utilidade que deveria ter por estar mais ligada a uma lógica de carreira universitária do que ao acesso ao conhecimento. Para ilustrar essas afirmações Tardif (2002, p. 239) traz o seguinte exemplo:

Se sou professor numa universidade do Rio de Janeiro e publico um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para o meu currículo e para a minha ascensão na carreira universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nesta cidade? Este exemplo mostra que a pesquisa universitária sobre o ensino é demasiadas vezes produzida em benefício dos próprios pesquisadores universitários. Noutras palavras ela é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, e enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas de carreira universitária. Em consequência, ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles de formas desvalorizadas como a vulgarização científica ou da transmissão de conhecimento de segunda mão.

Outra questão marcante a ser discutida é a forte ideia de que para que o estudante surdo aprenda seja necessário ele se apropriar o quanto antes da língua portuguesa. Para ajudar a desdobrar essa afirmação me apoio nas reflexões de Charlot (2014) sobre prática docente e a escola, este autor questionou os estudantes sobre o que gostam na escola, um deles respondeu o seguinte: “Na escola, eu gosto de tudo, menos das aulas e dos professores” (CHARLOT, 2014, p. 74). Para Charlot (2014) um dos motivos para que isso aconteça é que não há prazer no aprender, não há sentido na aprendizagem dos conteúdos. É importante salientar que nessa discussão de Charlot (2014) não estamos falando de estudantes com deficiência, e nem de língua de aprendizagem diferente e nesse momento cabe questionar: E para o estudante surdo, há sentido em aprender sendo que a língua de instrução utilizado no seu aprendizado é uma língua diferente que ele usa no seu convívio social?

Voltando nas discussões de Charlot (2014), este afirma que na escola não se ensina o EU Empírico, o conhecimento do cotidiano, a relação do conhecimento com a vida do sujeito,

mas sim, se ensino o EU Epistêmico, o conhecimento dito como científico. Para Charlot (2014) é preciso ensinar o EU Empírico sem perder o Epistêmico de vista. Trazendo essa reflexão para o caso do estudante surdo, a primeira ato a se fazer para aproximar o EU empírico na educação dos surdos é instruí-lo em Língua de Sinais sem perder de vista o ensino da língua portuguesa, afinal, grande parte das produções do conhecimento epistêmico estão registrados na linguagem escrita, por esse motivo tanto o ensino da libras quanto o ensino da língua portuguesa se fazem de extrema importância.

A partir dessa reflexão percebemos mais uma situação a ser discutida. Poderemos nos deparar com o seguinte questionamento: Se a questão do estudante surdo é a diferença linguística, então inseri-lo em um contexto com um tradutor intérprete de Libras já resolve todas as questões pertinentes a sua aprendizagem? Para responder apoio-me no relato que Santos (2015) obteve de uma estudante surda ao ser inserida num ambiente de ouvintes: “Eu entrei para a escola de ouvintes na 5ª série. Sofri muito, sentia saudade dos meus amigos e tinha muitos ouvintes e todos eles conversando, conversando” (SANTOS, 2015, p. 53). Segundo a autora em suas análises puderam ser elencados vários pontos dessas condições educativas como: redução de conteúdos curriculares; simplificação do processo de aprendizagem; reafirmação do estigma da deficiência; fracasso escolar justificado pela condição do sujeito; descaracterização da peculiaridade e da singularidade do sujeito surdo em relação a sua língua. Este último vai de encontro com a discussão feita por Charlot (2014), pra esse autor é preciso levar em consideração a singularidade de cada sujeito, pois, “somo originais e singulares porque somos sociais e, quanto mais sociais formos, mais singulares seremos” (CHARLOT, 2014, p. 78). Nesse sentido percebemos que apenas inserir o sujeito surdo em um ambiente com um intérprete de língua de sinais não é suficiente, afinal, o intérprete é um mediador do diálogo do professor-estudante surdo, estudante surdo-estudante ouvinte, o professor é quem precisa estar atento às questões do processo de aprendizagem desse estudante e não apenas atribuir essa função ao intérprete de libras como se o aluno fosse apenas responsabilidade da educação especial.

Outra questão que podemos discutir em relação ao ensino e aprendizagem do sujeito surdo é a tendência de manter uma educação oralista aumentando ainda o abismo que já mencionamos anteriormente. Silva (2015) também concorda que há uma simplificação curricular para o estudante surdo, fato ocasionado pelo problema comunicativo com o professor. Esta autora nos lembra que a “escola, ao transmitir os modelos sociais vigentes,

reproduz o esquema de dominação, uma vez que é a detentora de um saber a que, ainda que em regime democrático, muito poucos têm acesso”(SILVA, 2015, p. 43) a autora nos lembra que acesso não significa ter a matrícula assegurada, mas sim ser um ser social participante.

Nesse sentido busco em Zeichner (2008) a relação entre o que está posto na sociedade e a prática docente. Este autor nos lembra que “em função da atual situação política e econômica na maior parte do mundo, facilmente a reflexão docente tornar-se-á uma ferramenta para se controlar mais tacitamente os professores” (ZEICHNER, 2008) a reflexão que trata este autor é sobre uma reflexão voltada a uma prática ligada com a justiça social, infelizmente, o que Zeichner (2008) encontrou em seus estudos é que a maioria das práticas que se dizem práticas reflexivas estão pautadas ainda em paradigmas voltadas em técnicas e métodos de transmissão de conteúdos, nesse sentido, a uma tendência de manter o *status quo* relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. Ligando essas afirmações com relação ao sujeito surdo Silva (2015) afirma que essa reprodução de manter os estudantes surdos na condição oralista muitas vezes partem dos próprios profissionais da educação “muitos contribuem para esse quadro, na medida em que fazem diagnósticos, classificações, criam rótulos que frequentemente justificam ainda mais a segregação desses indivíduos” (SILVA, 2015, p. 44).

Para fechar a discussão entre formação docente e o processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo se faz necessário refletir sobre a lógica da formação e a lógica da prática docente, pois de acordo com FRANCO (2008, p. 123),

Será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, não mais separando a teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade.

Na minha experiência como intérprete e professor de libras em cursos de graduação é comum encontrar estudantes de um curso de licenciatura estranharem a disciplina de libras na sua estrutura curricular, pois ainda se tem a concepção de que estudante com deficiência não será exclusividade do professor da educação básica mas sim do professor de educação especial. O mesmo acontece quando um professor da educação básica se depara com um estudante surdo em sua classe, mesmo este professor que teve, na sua formação inicial, disciplinas da educação especial, ficam preocupados em como ministrar suas aulas. Nesse sentido é preciso buscar na formação inicial do professor a construção de uma da identidade que inclua a educação especial

dentro do trabalho do professor regente da educação básica, dessa forma, evitaremos equívocos de que estudante em condição de deficiência são apenas responsabilidade de professores especializados na área. Pimenta (2005, p. 18) nos lembra que na formação da identidade do professor

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazeres docente, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

100

Tomando as palavras de Pimenta (2005) um professor que leva em consideração a compreensão do ensino como realidade social, no caso do sujeito surdo, este compreenderá que o surdo possui também uma identidade e uma cultura que não é exclusivamente proveniente da cultura ouvinte, nesse sentido, refletir sua prática na busca da construção contínua de sua identidade é também trabalhar de modo inclusivo.

### **Considerações Finais**

Percebemos que a educação dos estudantes surdos ainda é um entrave, não por conta da deficiência biológica, mas sim pela diferença linguística ao que diz respeito à modalidade dessas línguas.

Sobre a formação de professores podemos dizer que ainda é muito recente a inserção da disciplina de libras no currículo dos cursos de licenciaturas e mesmo já havendo pesquisas anteriores sobre a educação desses estudantes percebemos um grande abismo no conhecimento que é produzido nas universidades e na prática do professor dentro da escola.

Sobre a prática do professor, percebemos que existe uma tendência de manter a educação dos surdos sob uma perspectiva ainda oralista, pois há um equívoco nos papéis dos professores especializados e professores regentes de turma.

Por fim, ainda há muito que se discutir sobre a relação de formação-prática-estudantes surdos, precisamos avançar em pesquisas nessa área, ampliar e estender as discussões que são realizadas na academia para o ambiente escolar.

### **Referências**

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF: 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília-DF: 2005.

BRASIL. **O Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Enviado: 19/12/2018.  
Aceito: 24/05/2019.