

Diálogos entre a formação inicial em Ciências da religião e a libras: um estudo de caso

*Dialogues between initial training in
Science of religion and the pounds: a case study*

*Silvio Santiago-Vieira,¹
Diego Jonata Carvalho Dias²*

Resumo: Pesquisa realizada com alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião (CR) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que, à luz da análise do discurso buscou verificar quais as principais dificuldades encontradas no seu processo de formação inicial, para o trato com o aluno Surdo incluído nas aulas de Ensino Religioso (ER), a partir do convívio com a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foi aplicada uma entrevista contendo cinco questões abertas. Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos. A pesquisa demonstra a relevância da inclusão na educação hodierna, contudo observamos que ainda faltam muitos desafios na formação do professor

Artigo recebido em: 16 out. 2017

Aprovado em: 18 dez. 2017

¹Mestrando em Ciências das Religiões (FUV). Especialista em: Libras (FAM), Atendimento Educacional Especializado – AEE (UNISABER) e Psicopedagogia Institucional (FACIBRA). Professor de Educação Especial/Libras do Departamento de Ensino Especializado (DEES) da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE). Coordenador do Grupo de Estudos Surdos & Interfaces (GESI) do Instituto de Educação e Cultura do Pará (IEPA/UNIEPA). E-mail: saintvier@gmail.com

²Discente do curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE). Discentes do Curso de Licenciatura em História (UNINTER). Bolsista do Programa de Pesquisa do Instituto de Educação e Cultura do Pará (IEPA/UNIEPA). Membro do Grupo de Estudos Surdos e Interfaces (GESI). E-mail: carvalhodias.dd@gmail.com

para a escola comum ser inclusiva, de fato, como é na perspectiva da educação bilíngüe para Surdos. Parte desses sujeitos, afirmaram que não tiveram contato com turmas inclusivas, nem mesmo no período de estágio e nem foram instigados a participar de tais turmas.

Palavras-chave: Ciências da Religião. Formação de Professores. Ensino Religioso. Inclusão. Surdo.

Abstract: Research conducted with students of the Degree in Religious Sciences (CR) of the State University of Pará (UEPA). It was a qualitative research that, in the light of the analysis of the discourse, sought to verify the main difficulties encountered in its initial formation process, for the treatment with the Deaf student included in the classes of Religious Education (RE), from the conviviality with the discipline Brazilian Language Sign (Libras). An interview was conducted containing five open questions. The subjects of the research were six students. The research demonstrates the relevance of inclusion in today's education, however we note that there are still many challenges in teacher education for the common school to be inclusive, in fact, as it is in the perspective of bilingual education for the deaf. Some of these subjects stated that they had no contact with inclusive classes, not even during the probationary period, nor were they encouraged to participate in such classes.

Keywords: Sciences of Religion. Teacher training. Religious education. Inclusion. Deaf.

Introdução

Atualmente vivencia-se um momento de importantes transformações para os alunos com surdez, e as nossas atitudes, hoje, podem determinar o fracasso ou sucesso desses alunos; mas não só nossas atitudes como educadores, também como sociedade. É preciso deixar de lado o paternalismo inibidor e encará-los como seres dotados de limitações e potencialidades como outro qualquer.

Para tanto, a formação inicial em especial e, a formação continuada devem oferecer conhecimentos sobre as particularidades étnico-linguística³ que emergem à luz da surdez. Corroborar com este pensamento Cristina Lacerda (1998) ao apontar que as propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. “Diferentes práticas

³ Segundo Assis Silva, surgiram diversas categorias que normatizam uma concepção de surdez afirmada e performatizada como particularidade étnico-linguística: Surdos, povo surdo ou comunidade surda e a Libras torna-se uma categoria linguística. Para saber mais ler: ASSIS SILVA, Cesar Augusto de. *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações”⁴, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, “não são capazes de ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos”⁵.

Dessa forma, percebe-se que o desafio é grande, mas torná-lo menor é buscar na formação inicial de professores a conscientização das diferenças e particularidades dos Surdos, a fim de promover estreitamentos de laços na relação futuros professores e esses alunos.

1. Educação inclusiva como gestão de conhecimento para uma formação de qualidade acessível a todos

Hoje a qualidade da educação supera amplamente critérios relativos somente a assimilação da informação, uso da tecnologia educacional ou mera transmissão de conhecimento.

No atual paradigma vigente a qualidade educacional pode ser analisada com base em alguns dos critérios mencionados anteriormente, mas abrange outras categorias importantes, tais como possibilidade de colocar as pessoas a participar, de fato e de direito, ativamente na construção do conhecimento, fortalecimento de competências éticas e da responsabilidade pessoal, social, cultural e natural, valorização da diversidade como um atributo da natureza dos seres humanos, dos países, das regiões e culturas, desenvolvimento harmonioso das capacidades racionais, estéticas e emocionais da pessoa, apropriação de valores tais como solidariedade, benevolência, sentindo da justiça para si e para os outros, capacidade de contribuir ativamente com propósitos coletivos em benefício das comunidades próximas e distintas no tempo e no espaço.

1.1. O “x da questão”: educação para todos

Sendo a educação de qualidade a resposta a um direito de todo ser humano para formar-se através de um desenvolvimento harmonioso de todas as suas capacidades, a educação para todos significa a acessibilidade que todo sistema educativo deve assegurar aos cidadãos não importa a diversidade que eles manifestem

⁴ Para saber mais, ver: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. EDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998, p. 14.

⁵ LACERDA, 1998, p. 14.

enquanto etnia, credo, idade, gênero, características físicas, culturais e sociais.

Neste sentido, não são pessoas que deveriam adaptar-se as condições da educação desenhada e administrada em função das características de uma parte da sociedade, mas sim a organização social e material que deveria ser adequada para atender as necessidades particulares e características próprias das pessoas. Esta qualidade da educação é justamente hoje um dos parâmetros de sua qualidade, da mesma forma que uma sociedade bem organizada, é aquela que é capaz de satisfazer as necessidades básicas de todos seus membros. Essa seria justamente a característica predominante de uma “sociedade inclusiva”.

Mas a inclusão social em geral e, a escolar em particular, não se refere somente ao acesso aos serviços educativos. É muito mais que isto! Inclusão tem haver também com o bem estar do cidadão, seja ele qual for, buscando aumentar sua auto-estima, valorizando o seu potencial criativo e crítico, assim como suas faculdades cognitivas que devem ser estimuladas a fim de torná-lo um indivíduo completo: ser ativo e participante de sua própria reflexão e das mudanças que acontecem ao longo de sua história de vida. Dessa forma, “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando”⁶

Ainda pautado na autoria, refletimos que:

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...] Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais.⁷

Portanto, uma escola que não tente adequar o seu corpo técnico e docente para que esse ideal possa pairar pelos corredores e

⁶ MANTOAN, 2003, p. 12

⁷ MANTOAN, 2003, p. 16

compartimentos da escola, tenderá a erigir uma educação instável. Nesse sentido a educação como processo social poderá ser inclusivo ou excludente segundo os fatores, extra escolares, que fazem possível o não acesso, o não progresso e a não realização plena na educação.

Dos fatores extra escolares, ora acima mencionados, deriva uma característica chave da educação inclusiva: sua relação explícita e atuante com outros setores da organização social que afetam a vida das pessoas. Isto porque a equidade em educação está condicionada e ao mesmo tempo é condicionante de equidade nos outros serviços que interferem na qualidade da vida humana. A educação inclusiva não depende somente da acessibilidade na escola, ela começa neste âmbito!; onde as condições de socialização através de atividades em grupos, são o fio condutor para que a sociedade perceba o indivíduo com necessidades educacionais especiais como um ser dotado de limitações e também de potencialidades para, posteriormente, permitir a acessibilidade dessas pessoas a todos os serviços necessários, com o intuito de promover o desenvolvimento harmonioso ao longo de suas vidas.

Esta afirmação conduz a outra característica da educação inclusiva: ela não é uma acumulação de etapas ou níveis burocráticos de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, se constitui em um processo articulado, acumulativo e progressivo que acompanha as mudanças físicas, biológicas, emocionais, intelectuais, culturais das pessoas em seu curso vital. Na dimensão individual tais mudanças são experimentadas ao ritmo, especificidade e estilo próprio e particular de cada grupo, de cada cultura, de cada região e de cada país.

Nesse sentido, não existem modelos reais de educação válidos igualmente para todos os países. Existem sim orientações para construir modelos variados e significativos de educação de qualidade com base na aceitação e respeito da diversidade existente no diversos grupos humanos e de seu direito a apropriar-se do conhecimento como parte de seu pleno desenvolvimento.

Assim, Educação de qualidade para todos significa a oferta de serviços e processos de formação ao longo da vida, para o desenvolvimento pleno das faculdades cognitivas e, sobretudo, humanas expressas nas diversas formas que fazem variada e rica a personalidade e cultura própria dos seres humanos.

Numa sociedade dita inclusiva, num processo educativo dentro desses ideais, a diversidade e as diferentes características de cada pessoa não são consideradas como deficiências. Ser diferente não significa ser deficiente socialmente, valer menos que os outros! Ao contrário de uma visão excludente que pressupõe como

parâmetros válidos às características do grupo humano que as define como tais, numa visão inclusiva, a sociedade deve aceitar, valorizar e reconhecer as diferenças entre as pessoas como expressão da diversidade humana.

Ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

É certo que relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a priori, e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, séries, classificações, hierarquias de conhecimentos. [...] O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.⁸

Esta interpretação de educação de qualidade coincide com a de modelos sociais e econômicos abertos e flexíveis, em consequência inclusivos, orientados a criar espaços de participação para todos no sentido de garantir formas de propiciar o maior desenvolvimento possível de suas faculdades físicas, biológicas, de comunicação, éticas, espirituais, estéticas, emocionais e cognitivas.

Deriva desse planejamento outra característica da educação inclusiva: ela não é somente um processo adaptativo, mas também é promotora de pessoas capazes de participar na criação de novas formas de organização social, de trabalho e de educação. Independentemente das características de cada pessoa, todas elas estão incluídas na responsabilidade do professor, enquanto formador de opiniões e atitudes, para serem formadas, a fim de que possam apropriar-se do saber para participar positivamente das decisões que afetam a sua vida.

Sendo assim, a educação inclusiva é aquela que contribui para a eliminação de barreiras como por exemplo, “não fui preparado para trabalhar com esses indivíduos”, ou “como me comportar numa situação em que um surdo precisa de ajuda?” ou ainda mais no âmbito da educação, “como ensinar um indivíduo com surdez?”;

⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003, p. 20.

barreiras essas que dificultam o acesso e progresso das pessoas no processo de formação.

Da educação inclusiva fazem parte ambientes humanizantes que estimulam docentes e discentes aprendentes, em especial as pessoas com deficiência, uma forma de relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo a sua volta de maneira favorável e que estimule a auto-estima mediante o reconhecimento e respeito mútuo e uma comunicação aberta entre os diversos atores existentes na relação pedagógica que abarca a escola.

No processo de educação inclusiva a abertura a comunicação deve ser interna e externa ao aparato escolar no que se pode chamar comunidade educativa no seu sentido mais amplo. Quanto mais amplo for seu horizonte, no que tange a formação de um ser humano, maior será a possibilidade de desenvolvimento emocional e mental que se cria na consciência dos indivíduos para visualizar, reconhecer, apreciar a diversidade como fortaleza e não mais como debilidade humana. Essas teias de conexões e visão holística que visa incluir o Surdo na escola regular, respeitando seus aspectos étnicos-linguísticos surgem como aspecto legal no Decreto nº 5.626/2005 que estabelece diretrizes para a inclusão social dos Surdos, o qual será abordado no tópico seguinte.

2. O decreto nº 5.626/2005 e as diretrizes para a formação de professores na perspectiva da inclusão dos surdos

As últimas décadas foram muito relevantes para a comunidade surda no Brasil. Passaram a discutir a importância de oferecer uma educação bilíngue para pessoas Surdas. Como consequência das discussões e reivindicações, surge o decreto assinado em 22 de Dezembro de 2005 de nº 5.626, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Decreto este, relevante para guiar a educação de alunos surdos.

O decreto, inaugura, normatividades jurídicas quanto ao ensino e aprendizagem da Libras nos cursos de formação de professores:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos

sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º 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 são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.⁹

O decreto nº 5.626/05 discorre, medidas sobre a educação de Surdos, como assistência nos diversos níveis de ensino, como também a inclusão da Língua brasileira de sinais – Libras, como componente curricular nos cursos de nível médio e superior de Magistério, cursos de Fonoaudiologia, cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas, buscando assim, a disseminação da Libras e o interesse em futuros profissionais inteirados da singularidade linguística dos alunos Surdos. Além do mais o decreto trata com relação à formação de docente bilíngue e do instrutor de Libras tendo prioridades pessoas Surdas, a formação do tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa e a garantia do direito das pessoas Surdas a uma educação bilíngue e aquisição às informações em Libras.

2.1. O “*x da questão*”: educação com base nos pilares de sustentação do ensino superior

O ensino nas universidades envolve não somente a propagação da educação em sala de aula, mas também a pesquisa, e a concretização da pesquisa aplicada por meio da extensão.

O ensino, a extensão e a pesquisa na verdade são atributos que integram parte da dialética de uma universidade, fundamental para uma educação de qualidade para os futuros profissionais. Segundo SLEUTJES (1999):

Por falta de pesquisas nesta área, conhece-se pouco sobre o grau de correlação ensino-pesquisa, ensino-extensão, pesquisa-extensão e pesquisa-ensina-extensão, mas é fácil constatar que as atividades de extensão quase sempre se restringem a uma atividade sociocultural, mantida muitas vezes a título de obrigação, que não

⁹ BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2016.

estende os conhecimentos gerados e formulados nessas universidades, mas funciona como atividade extracurricular para os discentes ou como uma pequena amostra que visa a atender aos interesses populacionais circunvizinhos, mesmo que estes nada tenham a ver com o que se desenvolve de fato na instituição.¹⁰

Desde que o decreto nº 5.626/05 nº 5.626/05 passou a estar em vigor no Brasil, percebe-se que há um grande empenho por parte das universidades, tanto privadas quanto as públicas, a fim de se ajustar as determinações legais referentes a Libras. Esses ajustes implicam na revisão e reorganização dos Projetos Pedagógicos dos cursos para que seja incluída em sua matriz curricular a disciplina de Libras; na contratação de educadores habilitados e qualificados para ensinarem a disciplina de Libras; no aumento dos seus acervos literários específicos de Libras.

A contratação de educadores qualificados para ministrarem as aulas de Libras, ou seja, fluentes e conhecedores da Língua Brasileira de Sinais são requisitos importantíssimos para que o ensino desta língua seja estudada com a qualidade que se deseja e espera dos cursos de formação. Isto é necessário, pois a língua em questão contém suas peculiaridades bastante específicas.

O conteúdo que é ministrado na disciplina de Libras dos cursos de licenciatura é básico e não é suficiente para receber um aluno surdo em sala da aula, considerando que a carga horária da disciplina de Libras insuficiente para a formação do educador, pois não há uma continuidade dos assuntos abordados no decorrer do curso. Apesar do Ministério da Educação (MEC) afirmar que a escola deve proporcionar uma educação inclusiva para todos, não podemos pensar que o ensino da Libras seja algo opcional ou apenas mais um conteúdo dentro do currículo acadêmico, pois é uma necessidade para todos os educadores obter o conhecimento sobre as ferramentas de acessibilidade.

Lamentavelmente, as universidades realizam uma educação longe da educação realizada pela escola, e, ao invés de experimentar os costumes, comportamentos e hábitos escolares, as situações são criadas e simuladas pelos próprios discentes com temas do cotidiano e experiências vividas pelos mesmos. A conexão entre as universidades e as escolas ainda não há alicerce para que uma e outra consigam ter um livre acesso, isso faz com que dificulte o avanço das praxes de extensão e de pesquisa, além de que a carga horária do componente curricular não seja suficiente para uma

¹⁰ SLEUTJES, Maria Helena. Refletindo sobre os tres pilares de sustentação das universidades: ensino, pesquisa e extensão. Revista de Administração Pública da FGV, Rio de Janeiro, v. 33, n.3, 1999, p. 102.

melhor compreensão, desenvolvimento e aprendizagem do corpo discente sobre o componente curricular.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.¹¹

Uma vez que o decreto nº 5.626/05, em seu art.10, diz que as universidades têm o dever de incluir a Libras numa melhor qualificação, participação e realização em projetos de ensino pesquisa e extensão para que seja teoricamente compreendida em sua estrutura gramatical e histórica e seja observada e vivenciada no âmbito escolar pelo corpo discente.

3. Análise dos discursos dos alunos entrevistados

3.1. Local da pesquisa

O local da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião (CR), Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizada no endereço: Avenida Djalma Dutra – bairro do Telegrafo, região metropolitana da cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

3.2. Os discentes entrevistados e o instrumento de coleta de dados

Foram entrevistados cinco alunos e um ex-aluno do Curso de Ciências da Religião (CR), o qual está cursando Mestrado em CR na mesma instituição, a saber, todos alunos ouvintes. Os alunos entrevistados foram selecionados a partir do seguinte critério: estar cursando a disciplina Língua Brasileira de Sinais ou já tê-la cursado. Estes alunos foram chamados de A 1, A 2, A 3, A 4, A 5 e A6.

As perguntas direcionadas aos discentes foram relacionadas à surdez, os desafios de incluir os alunos surdos nas aulas de Ensino Religioso, o contato com a Língua Brasileira de sinais (Libras), a capacidade do professor de incluir e ensinar alunos surdos na perspectiva das Ciências da Religião e afins. Os instrumentos de coleta de dados foram gravador de áudio e observação e diálogos informais durante as entrevistas, sendo transcritas em seguida.

3.3. Tipo de pesquisa

¹¹ BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, onde utilizamos a Análise do Discurso (AD), especificamente a vertente francesa, como categoria de análise. Apoiados nos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, promoveu-se o desenlace das tramas discursivas presentes nos discursos dos objetos dessa pesquisa.

3.4. Análise e discussão

Inicialmente, no ato da entrevista, todos os entrevistados suscitarão interesse em participar, pois acreditam que dialogar sobre o fenômeno religioso é relevante, assim como dialogar sobre surdez é importante. Os alunos também citaram a suma relevância da inclusão em sala e do suporte pedagógico para esses alunos.

A partir dos discursos discentes que emergiram das entrevistas realizadas foi possível identificar as formas como os mesmos materializam e ressignificam os conteúdos aprendidos durante a disciplina Libras. Essa fala corrobora com o pensamento de Orlandi¹² quando diz que um discurso aponta para outros discursos que o sustenta, sendo parte de um processo de um processo discursivo mais amplo e sistematicamente contínuo. Todo dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginado ou possíveis.

Para desenvolvimento da entrevista, foram utilizadas as seguintes perguntas:

1. Na sua formação, você recebeu algum treinamento específico para lidar com surdos?
2. O que você entende sobre surdez?
3. Como você fará para se comunicar com os alunos surdos que frequentarão suas aulas?
4. Na sua opinião, os alunos surdos têm o mesmo aproveitamento das aulas que os alunos ouvintes? Se não, a que você atribui o déficit de aproveitamento dos alunos surdos?
5. O que você poderá fazer para otimizar/melhorar o aproveitamento dos alunos surdos nas aulas de Ensino Religioso?

Buscando analisar os dizeres sobre as práticas pedagógicas que emergem à luz do sujeito surdo e sobre a surdez, a partir das respostas da primeira questão podemos afirmar que tratar de alunos surdos na perspectiva do Ensino Religioso (ER) é um desafio para a grande parte dos graduandos e professores desta disciplina,

¹² ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001

inclusive para os mestrando. Ratificamos essa ideia mediante a entrevista:

Embora a Universidade do Estado do Pará conceda o contato com a disciplina de Libras, para que possamos iniciar a comunicação com quem sofre alguma deficiência auditiva, baixa audição ou até mesmo nenhuma audição. Eu entendo que essa formação é mínima e, entendo que o ensino de Libras deveria ser estender pelos quatro anos de curso no sentido de que você não aprende Libras em um ano, com aulas uma vez por semana (...) sendo que as pessoas que já tiveram ou tem contato com Libras vai obter uma capacidade bem maior de trabalhar o Ensino Religioso para com os surdos. Então, embora termos a disciplina no curso, friso que ela não prepara os alunos de CR para lidar com essa inclusão, específica, de alunos com surdez”.

Na segunda pergunta observamos que alguns dos sujeitos não sabem discorrer sobre o assunto nas perspectivas propostas pela disciplina Libras, resguardando-se a falar sobre a partir do senso comum.

Observamos que o sujeito não compreendeu os aspectos identitários (visão cultural) e também as categorizações da surdez a partir dos graus de perdas auditivas (visão patológica), ensinados na disciplina Libras, na medida em que faz uma generalização da surdez como sendo “alguém que não ouve”, conforme observamos no discurso: “Entendo como surdez tudo aquilo que é mais corriqueiro o que vem do censo comum. A surdez é **alguém** que não ouve, alguém que não percebe os sons”. (A 2, 2017)

A partir do uso do termo “**alguém**”, observamos que entrevistado “A2” confunde os conceitos de surdez e Surdo, considerando que ambos são sinônimo. Sabe-se, que essas terminologias, a pesar de ligadas ao mesmo radical, possui significados diferentes. A surdez é a perda parcial ou total de audição. Também conhecida como deficiência auditiva ou hipoacusia e pode ser causada por fatores etiológicos. Fatores etiológicos são aqueles que podem causar perda da audição e provêm de diferentes causas, como: genéticas, infecciosas, mecânicas, tóxicas, desnutrição e algumas doenças. Esses fatores podem ainda ocorrer no período pré-natal, perinatal ou pós-natal, ou seja, antes, durante e depois do nascimento¹³.

Sobre o conceito de Surdo, Campos-Garcia defende que:

¹³ LAFON, Jean-Claude. *A deficiência auditiva na criança: incapacidade e reabilitação*. São Paulo: Manole, 1989

Surdo é um enunciado como indicativo de povo que se agrupa em função de similaridades coletivizadas: comportamentos, necessidades, linguagens, espaços e lugares próprios e especializados para sua permanência momentânea ou para sua circulação. [...] De qualquer modo, Surdo é uma palavra que representa o orgulho de um grupo de pessoas que não operam por meio da audição. Seu espaço, seus laços, sua afetividade, sua relação ocorre de modo “imagético”.¹⁴

Na terceira indagação observamos algumas descomposturas latentes dos sujeitos da pesquisa, mas vamos frisar somente em duas: inicialmente recordamos de Brandão (2007), que afirma que, o professor deve ser epistemologicamente curioso. No discurso do entrevistado verificou-se a abstenção desse ser epistemologicamente curioso e esse fato é preocupante para a constituição do futuro Ser professor. Outro ponto relevante é a falta de compromisso de alguns professores que trabalham na área educacional, principalmente os que trabalham com a formação de novos professores. Observa-se claramente esse fato no discurso:

Não tenho o suporte didático/pedagógico para lidar com os alunos surdos, mesmo que eu já tenha passado pela disciplina Libras no curso de CR. E como eu não tenho esse suporte vou ser obrigado a direcionar para a Coordenação Pedagógica da escola e a coordenação vai ter que dar o jeito de incluir, sendo que é ela que deve estar preparada para lidar com a situação e pensar estratégias para incluir esse aluno. (A 3)

“A4” complementa essa problemática quando informa que “no meu curso, não fui habilitado para me comunicar com o surdo (...) algo muito importante de ser ressaltado é o fato da professora ter ido para sala poucas vezes em todo o ano da disciplina, portanto foi difícil compreender a disciplina”.

Na quarta pergunta foram analisadas as expressões e o discurso do sujeito, o mesmo vê o surdo como alguém que é deficiente e não como alguém que tem uma particularidade étnico-linguística. Pensa-se em deficiente pelo fato do mesmo não conseguir se comunicar. No posicionamento dos sujeitos da pesquisa, foi necessário criar uma Lei/decreto para que os referidos pudessem estudar e tentar entender o contexto do outro (o surdo), conforme segue: “Olha, pelo que eu vejo o mesmo aproveitamento

¹⁴ CAMPOS-GARCIA, Eduardo de. *Os Surdos e a surdez: contradições sobre o conceito? de que lado está a educação?*. Fórum (Rio de Janeiro. 2000), v. 1, p. 51-74, 2016, P. 53-54.

não, porque muitos dos profissionais não estão preparados para lidar com alunos surdos.” (A 2)

Outro sujeito da pesquisa informou que:

Muitos dos profissionais que estão no mercado atualmente não teve essa formação adequada para lidar com a educação de surdos, pois a obrigatoriedade de Libras na formação de professores é recente, então é difícil esse profissional proporcionar para os dois alunos (ouvintes e surdos) o mesmo nível de conhecimento. (A 6)

Em relação a quinta pergunta, ela foi feita para observar as possibilidades que o professor de Ensino Religioso pode proporcionar para os seus alunos, em especial, os alunos surdos. Os sujeitos transferem seus fracassos para a instituição ou para o formador. Ressalta que a formação do professor ocorre por meio de um conjunto de elementos e não somente por tal indivíduo ou instituição.

a partir que tem um aluno surdo em sala de aula temos que modificar os modos de ensinar (...) como eu não tive o suporte prático e didático para aprender a lidar com o surdo em sala de aula, vou ter que estudar sobre o assunto junto com o apoio pedagógico da escola, na tentativa de melhorar a aula. (A 5)

Levando-se em conta que na escola, o dinamismo e o controle de todo o trabalho dependem da qualidade e do nível dos conhecimentos e habilidades de que são portadores os educadores no coletivo deles, como nos lembra Marques (2006), é inquestionável então a necessidade de que os professores detenham as competências necessárias para lidar com seus alunos, destacadamente no que se refere à capacidade de se comunicar com elas de forma clara, objetiva e eficiente.

Rios¹⁵ nos ajuda a pensar sobre o discurso das competências, compreendendo-o como uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia de saberes e práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o "puro" e o "aplicado", entre o "teórico" e o "prático" ou entre o "geral" e o "técnico", por uma representação da diferenciação entre formas de saberes e formas de

¹⁵ RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001

práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical.

Uma observação rápida da realidade parece revelar que as licenciaturas têm se preocupado mais com as questões de conteúdo (informações, técnicas) do que com as questões metodológicas (procedimentos), dentro das quais a capacidade de se comunicar emerge com destaque. Se a capacidade de se comunicar já é imprescindível com alunos ouvintes, parece que ela se torna crítica com alunos surdos, já que exige do professor novas estratégias, novas formas, novas aprendizagens.

Considerações finais

A partir das indagações suscitadas sobre a dinâmica de inclusão, os discentes de Ciências da Religião complementaram que o curso frisa bastante em determinados assuntos, a exemplo: as leis as quais exige o ensino de determinadas tradições religiosa em sala de aula (Lei 10.639/03 e 11.645/07), todavia poucos discentes ouviram algo sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras, ou até do interprete quando preciso para a inclusão de alunos surdos. Pensa-se ainda que a função desse professor em sala é proporcionar ou abrir os sistemas de ensino e novas ideias a diferença e a mudança, em vez de reproduzir descomposturas históricas em determinados grupos, isto é, o professor de ER deve prezar por uma nova concepção de ensinar e de exercer a aprendizagem em sala de aula.

Alguns dos entrevistados retificam a relevância da inclusão na educação contemporânea, contudo temos a consciência que ainda falta muito para a escola ser inclusiva, em especial, na perspectiva da educação bilíngüe para surdos. Nota-se que a comunidade escolar desconhece ou ofusca a Libras e entre outros. Adendo, parte desses discentes objetos da pesquisa, afirmaram que não tiveram contato com sala ou turmas inclusivas, nem mesmo no período de estágio e nem foram instigados a participar de turma inclusiva.

Frisamos que as perguntas elaboradas refletem sobre o processo de inclusão e as dificuldades que os futuros professores e professores enfrentarão na escola e também nas possíveis universidades. Ademais a Língua Brasileira de Sinais no curso de Ciências da Religião tem o objetivo, desconstruir ou ressignificar o conceito de deficiência, ressalta-se que a Libras para alguns graduandos suscita novas possibilidades de observar a comunidade ou até mesmo engendrar novos campos de pesquisa: Ciências da Religião e Inclusão, Surdez e Inclusão na perspectiva das Ciências da Religião entre outras possibilidades.

Referências

- ASSIS SILVA, Cesar Augusto de. *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16/09/2016.
- CAMPOS-GARCIA, Eduardo de. *Os Surdos e a surdez: contradições sobre o conceito? de que lado está a educação?*. Fórum (Rio de Janeiro. 2000), v. 1, p. 51-74, 2016, P. 53-54.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. EDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998.
- LAFON, Jean-Claude. *A deficiência auditiva na criança: incapacidade e reabilitação*. São Paulo: Manole, 1989.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003, p. 20.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí – RS: Unijuí, 2006.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentido*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____, Eni, P.(org.) *Discurso Fundador*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi (et al) – 3 ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SÁ, Nidia Regina de. *O discurso surdo: a escuta de sinais*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SILVA, Kassiano de Kássio Rosa da, SANTIAGO-VIEIRA, Silvio. *Ensino de Língua Brasileira de Sinais na Formação Inicial de Professores de Educação Física*. In: IV Roda de Conversa do GESI. Belém: IEPA, 2016.
- SKLIAR, Carlos. *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SLEUTJES, Maria Helena. *Refletindo sobre os tres pilares de sustentação das universidades: ensino, pesquisa e extensão*. Revista de Administração Pública da FGV, Rio de Janeiro, v. 33, n.3, 1999, p. 102.