

Práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: atuação multidisciplinar de um Projeto de Letramento voltado à formação de uma discente Surda

Carlos Antonio Jacinto¹, Cristiane Lopes Rocha de Oliveira², Danila Ribeiro Gomes³, Idalena Oliveira Chaves⁴, Vinícius Catão de Assis Souza⁵

^{1, 4} Universidade Federal de Viçosa - UFV. Departamento de Letras. Avenida Peter Henry Rolfs, s/n, *Campus* Universitário. Viçosa - MG. Brasil. ^{2, 3} Universidade Federal de Viçosa - UFV. ⁵ Universidade Federal de Viçosa - UFV.
Autor para correspondência/Author for correspondence: carlos.jacinto@ufv.br

RESUMO. O presente trabalho propõe, a partir dos saberes acerca dos letramentos bilíngue e científico, discutir as demandas educacionais e linguísticas de uma estudante Surda da Licenciatura em Educação do Campo, atendida por uma equipe multidisciplinar que desenvolveu ações estratégicas no sentido da inclusão. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa caracterizada como pesquisa-ação-crítica, que contou com a observação participante para descrever o histórico e as necessidades que levaram a criação de um Projeto de Letramento e da composição da equipe em questão. Os resultados das ações apontaram a pertinência e viabilidade de se considerar a participação efetiva da discente Surda como agente orientador de todo o processo educacional, visto que a articulação da equipe só foi possível a partir das considerações e apontamentos dados pela discente. Os achados revelam a necessidade de busca por intervenções de caráter inclusivo e bilíngue na Educação Superior, especificamente na formação inicial para docência em Ciências da Natureza, de modo a efetivar a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nesse contexto. E, assim, assegurar a formação educacional da estudante Surda e a capacitação continuada dos integrantes da equipe, por meio de uma efetiva avaliação crítica desse processo formativo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Inclusão de Surdos(as), Língua Brasileira de Sinais, Letramento, Multidisciplinaridade.

Inclusive practices in Rural Teacher Bachelor Course at Federal University of Viçosa (Brazil): multidisciplinary actions of the Literacy Project that was addressed to one deaf in the pre-service teacher process

ABSTRACT. This article discusses the educational and linguistic demands presented by a deaf person in the Bachelor of Rural Teachers, attended by a multidisciplinary team to develop strategic actions for the educational inclusion of the deaf. Knowledge of bilingual and scientific literacy practices was considered. For that, we used a qualitative approach characterized as action-critical research, including participant observation to describe the history and demands that led to the creation of this Literacy Project and the composition of the team that participated in the inclusion and literacy process. The results of educational actions pointed out the pertinence and need of considering the participation of this pre-service teacher deaf of the Rural Bachelor course as the guiding agent of the entire process. Since the team's articulation was only possible based on the considerations and notes given for this deaf referred. The results reveal the importance to articulate interventions about inclusive and bilingual approach in the University. Specifically, in the pre-service Science teacher courses, in order to discuss the presence of Brazilian Sign Language in inclusive or bilingual contexts, ensure the professional development of the deaf and the technical capacitation of the team members, through an effective evaluation of the educational process.

Keywords: Rural Teacher Bachelor, Inclusion of Deaf People, Brazilian Sign Language, Literacy, Multidisciplinarity.

Práticas inclusivas en el curso de Licenciatura en Educación del Campo en la Universidad Federal de Viçosa: desempeño multidisciplinario de un Proyecto de Literacidad dirigido a capacitar a una estudiante Sorda

RESUMEN. Este trabajo propone, basado en las literacidades bilingüe y científica, articular las necesidades educativas y lingüísticas de una estudiante Sorda del curso de Educación del Campo, atendida un equipo multidisciplinario que desarrolló acciones estratégicas hacia la inclusión. Para eso, utilizamos un enfoque cualitativo caracterizado como investigación-acción-crítica, que se basó en la observación participante para describir los antecedentes y las necesidades que llevaron a la creación de un proyecto de Literacidad y de la composición del equipo. Los resultados de las acciones apuntan a la pertinencia y viabilidad de considerar la participación efectiva de la estudiante Sorda como el agente orientador de todo el proceso educativo, ya que la articulación del equipo solo fue posible en función de las consideraciones y notas dadas por la estudiante. Los resultados revelan la necesidad de crear intervenciones de carácter inclusivo y bilingüe en la Educación Superior, específicamente en la formación inicial para la enseñanza de las Ciencias Naturales, a fin de lograr la presencia de la Lengua de Señas Brasileña en este contexto, para garantizar la formación educativa de la estudiante Sorda y la capacitación de miembros del equipo, a través de una continua evaluación crítica del proceso formativo.

Palabras-clave: Educación del Campo, Inclusión de Sordos(as), Lengua de Señas Brasileña, Literacidad, Multidisciplinarietàad.

Introdução

A Educação do Campo tem suas origens marcadas pelas lutas e resistências dos movimentos e organizações sociais camponesas em prol das questões relativas ao Campo⁽ⁱ⁾, no sentido de reconhecer esses sujeitos como construtores de sua própria história, considerando suas trajetórias de vidas e suas organizações (Caldart et al., 2015). A partir desse pressuposto, a tríade Campo, Educação e Políticas Públicas está presente nas diretrizes desse movimento educacional, ou seja, a Educação do Campo está entrelaçada em suas estruturas pedagógicas ao fortalecimento da formação humana e à valorização das diversidades presentes (Molina & Jesus, 2004). Dessa forma, o paradigma do ensino rural tradicional implementado por séculos pelos órgãos oficiais, a chamada Educação Rural, com predomínio da cultura urbana e industrial, e cuja principal referência é a exploração e o produtivismo, foi tensionada por uma educação que garantisse o direito a um ensino contextualizado, crítico, permeado por saberes populares e consoantes com os saberes científicos (Santos, 2017).

Esse protagonismo dos movimentos e organizações sociais para uma nova concepção do Campo, no contexto educacional, ganhou força principalmente a partir de 1980, produzindo uma

diferenciação da histórica Educação Rural para um novo contexto: a Educação do Campo. Esta modalidade representa uma educação emancipatória, feita pelos(as) camponeses(as), do/no Campo, e com respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão (Oliveira & Campos, 2013). Assim, destaca-se a importância da formação e orientação de professores(as) pesquisadores(as) nas Instituições de Ensino Superior neste processo educacional, seja na valorização das identidades camponesas, no desenvolvimento de metodologias ativas voltadas às realidades dos(as) discentes ou em propostas pedagógicas que contemplem um ensino de qualidade.

Dentro da diversidade de sujeitos que compõem os povos camponeses, podem-se encontrar pessoas que integram um grupo de minoria expressiva: os(as) Surdos(as)⁽ⁱⁱ⁾. A minoria em questão diz respeito ao pertencimento a um grupo cujo língua materna (língua natural) é uma língua de sinais, sendo no Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa possibilidade é verificada em uma cidade da Zona da Mata Mineira, onde vive uma família de agricultores(as) com sujeitos Surdos. Dentre eles, está uma Surda que ingressou no curso de Licenciatura em Educação do

Campo – Ciências da Natureza (Licena), na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O presente artigo se propõe a discutir algumas das práticas implementadas por uma equipe multidisciplinar de um Projeto de Letramento voltado à inclusão de Surdos(as), no contexto do referido curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV. Para essa articulação, pautamo-nos nas necessidades apresentadas pela discente, considerando uma relação bilateral do processo formativo. Dessa forma, a equipe se articulou considerando as consequências que essas condições de surdez traziam ao seu desenvolvimento sociocognitivo. Para esse processo, destacamos que ao usar o termo letramento, busca-se enfatizar a função social em termos linguísticos e científicos, foco do Projeto aqui descrito, com a concepção de oferecer aos(às) estudantes condições de desenvolver melhor suas capacidades de associar o domínio dessas linguagens adquiridas nos âmbitos social, cultural e histórico (Santos, 2007; Soares, 1998).

Aspectos metodológicos da pesquisa

O presente trabalho traz uma abordagem qualitativa que pode ser classificada como pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1994), a pesquisa-ação apresenta três categorias distintas: (i)

pesquisa-ação colaborativa, na qual o(a) pesquisador(a), que é parte da pesquisa, faz a intervenção num processo de mudança iniciado pelos sujeitos envolvidos; (ii) pesquisa-ação-crítica, que pode ser concebida a partir de um trabalho prévio realizado com o grupo dos sujeitos da pesquisa, no qual o(a) pesquisador(a) traça um diagnóstico das possíveis mudanças a serem implementadas no espaço de investigação, sendo essas propostas baseadas em uma reflexão coletiva e com vistas à emancipação dos sujeitos envolvidos; e (iii) pesquisa-ação estratégica, que pressupõe a intervenção previamente planejada pelo(a) pesquisador(a), sem a contribuição direta dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que permite acompanhar os efeitos dessa intervenção e avaliar os resultados alcançados ao final desse processo. A partir das classificações apresentadas, é possível caracterizar o trabalho como uma pesquisa-ação-crítica, em que os(as) monitores(as) que já atuaram no Projeto de Letramento, que será descrito posteriormente com mais detalhes, realizaram, desde o surgimento do projeto, a observação e o entendimento das necessidades educativas específicas da estudante Surda, planejaram ações com toda a equipe e as colocaram em prática por meio da realização das monitorias.

Nesse contexto, especificamente para este estudo, serão consideradas e descritas as atuações do monitor-pesquisador, primeiro autor deste artigo, com base nos planejamentos e monitorias implementadas ao decorrer do ano de 2019, valendo-nos também de relatos publicados anteriormente por outros(as) monitores(as). Mediante isso, realizou-se a observação participante ao longo das intervenções, o que pode ser considerado, de acordo com Angrosino (2009), como uma boa possibilidade para a coleta de dados, sobretudo quando o foco da pesquisa se volta para analisar as interações entre pessoas. A observação participante pode ser articulada pelo(a) pesquisador(a) de várias formas, dependendo do tipo de interação estabelecida com o grupo investigado. De acordo com Adler e Adler (1994), essa diferenciação abarca três categorias distintas: (i) pesquisador-membro-periférico, o pesquisador não interage diretamente com os sujeitos da pesquisa, sendo sua ação restrita à observação; (ii) pesquisador-membro-ativo, o pesquisador assume uma responsabilidade dentro do grupo, interagindo de forma mais intensa ou desempenhando uma determinada função, além do seu papel de observador; e (iii) pesquisador-membro-completo, o pesquisador integra o ambiente a ser

pesquisado, tal como em pesquisas em que um(a) professor(a) desenvolve com suas turmas. No contexto aqui analisado, o monitor responsável pelas intervenções assumiu a função de pesquisador-membro-ativo.

A coleta dos dados se deu por meio da observação participante, originando as notas de campo que foram utilizadas para descrever todo processo formativo. Bogdan e Biklen (1994) apontam que as notas de campo se configuram como um material descritivo para relatar a parte mais subjetiva das etapas de uma pesquisa qualitativa que adota a observação participante, principalmente na ênfase especulativa proporcionada pelo desenvolvimento das primeiras impressões. Além disso, as notas de campo incluíram detalhados apontamentos de natureza descritiva (atividades, lugares, conversas, ideias, estratégias utilizadas na interação com a estudante Surda) e reflexões do monitor sobre aquilo que foi vivenciado durante a coleta dos dados, incluindo os sentimentos, as ansiedades e as dúvidas sobre a investigação (Richardson, 2000). Com as notas de campo, tentou-se contemplar uma componente descritiva e outra reflexiva que se dirige para a análise dos dados, sendo anotadas logo após a observação de uma dada situação, de modo a manter o máximo de fidelidade possível

frente ao que foi vivenciado nas intervenções (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2000), a maioria das aproximações adotadas pela investigação educativa para reunir os dados utilizados como base para inferência, interpretação e compreensão do processo vivenciado pelos sujeitos investigados são de natureza descritiva e não experimental. Esses autores destacam, ainda, que na investigação descritiva o pesquisador não somente relata o que aconteceu. O que se faz é estruturar o que ocorreu, de modo a poder comparar, contrastar, classificar, analisar e interpretar os acontecimentos e as interações entre os participantes da pesquisa. Nossa pesquisa, com base nessas constatações, enquadra-se como um estudo de caráter descritivo.

Posto isso, o texto foi estruturado em quatro partes que descrevem em detalhes: (i) os percursos históricos do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV e do Projeto de Letramento voltado ao desenvolvimento de uma estudante Surda em processo de formação docente inicial; (ii) a relação entre práticas inclusivas e Educação do Campo; (iii) a importância da leitura e da escrita na formação de professores(as) Surdos(as); e (iv) o letramento científico e inclusão educacional de Surdos(as).

Percursos históricos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV e do Projeto de Letramento voltado à formação de uma discente Surda

Com uma trajetória que se aproxima dos 100 anos, a UFV, localizada na região da Zona da Mata Mineira, oferece oito cursos de Licenciatura no *campus* Viçosa, dentre eles, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, que tem como foco a cultura, os valores e as ações dos camponeses, vinculando o protagonismo e a autonomia (Garske et al., 2019). Como proposta educativa, apresenta-se, como ponto de partida, a questão do trabalho, da cultura e de seus conhecimentos entrelaçados às vivências no Campo, além de resgatar valores históricos e sociais (D'Agostini et al., 2013).

As políticas públicas e diretrizes nacionais voltadas à Educação do Campo com o viés da Pedagogia da Alternância, começaram a ganhar força a partir de 1969, tendo o tempo escola/universidade e o tempo comunidade como um dos seus pressupostos, conforme será discutido posteriormente. Tal necessidade surgiu, principalmente, na luta dos(as) trabalhadores(as) do Campo e de suas organizações para conquistarem uma política de educação que favorecesse necessidades sociais da população

camponesa. Dentre outras, essas necessidades se manifestam nas dimensões de trabalho e cultura, tendo como pressuposto a valorização de saberes construídos nas vivências no Campo (Silva, 2012; 2014).

Na UFV, os fundamentos do curso de Educação do Campo têm como base o fim dos anos 1990, com a participação e desdobramentos dos trabalhos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (UFV, 2018).

No campo das políticas públicas nacionais, destaca-se o Programa de Apoio à Formação Superior (PROCAMPO), sob a direção da SECADI. Este programa apoiou a instituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com o objetivo de assegurar a formação de educadores(as) para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em Escolas do Campo (Brasil, 2015). Com isso, várias instituições federais e estaduais de Ensino Superior foram convidadas a apresentarem propostas para implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que deveriam oferecer formação docente inicial por habilitações em áreas de conhecimento

(Ciências Humanas, Letras e Artes, Ciências da Natureza e Matemática) (Carvalho, 2017). Atendendo ao edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, foram implantados 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em várias instituições brasileiras de Ensino Superior (Molina & Hage, 2015). Dentre elas, estava a UFV, que propôs o curso com a habilitação em Ciências da Natureza.

Assim, com reconhecida excelência nacional e internacional nas pesquisas em diversas áreas de conhecimento, a UFV também atua desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão com o foco na agricultura familiar camponesa de base agroecológica e na orientação por uma concepção holística e sistêmica das Ciências Naturais (UFV, 2018). Na UFV, os primórdios da agroecologia começaram na década de 1980, quando se iniciou a parceria entre professores(as), estudantes e agricultores(as) familiares na Zona da Mata Mineira e nas organizações sociais, como o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA-ZM), Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), associações e cooperativas de agricultores(as) familiares, movimentos sociais do Campo e Escolas Família Agrícola (EFA), no desenvolvimento do “Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã”, do PRONERA.

Posteriormente, em 2010, a partir dessa parceria iniciou-se o Programa “Observatório da Educação do Campo” (OBEDUC). Esse programa financiou o projeto “Educação do Campo, Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas”, o qual integrou a UFV, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), professores(as) da Educação Básica de escolas do Campo e representantes dos movimentos sociais e sindicais: Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) (UFV, 2018).

Em 2011, a UFV passou a contar com mapeamentos e sistematizações elaborados no projeto “Observatório dos Movimentos Sociais”, inicialmente vinculado a um programa da UFV e, posteriormente, aprovado no Programa de Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação (MEC). Consolidou-se o diálogo da UFV com os movimentos sociais do Campo, o que lhe permitiu conhecer as demandas da Educação do Campo e submeter a proposta de criação do curso de Licenciatura em

Educação do Campo. Orientado por uma abordagem multidisciplinar, o curso promove o diálogo entre práticas sociais escolares e não escolares, saberes dos diferentes sujeitos do Campo e o conhecimento acadêmico (UFV, 2018).

O público-alvo do curso contempla, principalmente, sujeitos do Campo, com perfis diversos, como professores(as) de escolas do Campo, filhos(as) de trabalhadores(as) do Campo, educadores(as) populares, assessores(as) de organizações do Campo, monitores(as) de EFAs, quilombolas, atingidos(as) por barragem, dentre outros (UFV, 2018).

Com base no perfil formativo dos(as) discentes do curso, verifica-se a existência de uma expressiva diversidade identitária entre os sujeitos pertencentes ao Campo e que estão aptos a pleitearem uma vaga. A realização do processo seletivo para a composição da primeira turma do curso ocorreu no ano de 2013, na forma de provas objetivas relativas aos conteúdos escolares. Entre os(as) estudantes aprovados(as), encontrava-se uma discente Surda filha de trabalhador(a) do Campo, o que motivou ações diferenciadas para o acolhimento e a inclusão dela na universidade.

Especificamente sobre o percurso escolar e linguístico dessa estudante Surda, convém destacar que, assim como a grande

maioria dos(as) Surdos(as), ela é filha de pais ouvintes e vivenciou o processo de aquisição tardia da Libras. De acordo com a discente, até os 16 anos a comunicação com seus(suas) familiares era exclusivamente por meio de gestos caseiros, dada a ausência de um(a) interlocutor(a) que favorecesse a interação social para aquisição da Libras de forma natural. Além disso, durante o percurso formativo na Educação Básica, ela não contou com Tradutores(as) e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), tampouco vivenciou uma educação bilíngue.

Considerando essas especificidades linguísticas e educacionais, logo após o ingresso da discente, os(as) professores(as) perceberam a necessidade de ações que priorizassem o seu desenvolvimento linguístico em Libras e, de modo complementar, possibilitasse o progresso nas habilidades de leitura e escrita, assegurando assim o efetivo acesso ao conhecimento da área de estudo. No princípio, o suporte pedagógico à estudante Surda ficou sob a incumbência da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da UFV (UPI-UFV), que faz os encaminhamentos dos(as) estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, decorrentes de alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem previamente diagnosticado.

Ressalta-se também que no primeiro semestre cursado pela estudante, a UFV se valeu do trabalho de estudantes vinculados(as) aos projetos de Ensino e Extensão em vigência na época para atuarem com TILS, já que a universidade estava em processo de contratação desses(as) profissionais. Com o ingresso dos(as) TILS no quadro de servidores(as) efetivos(as) da universidade, foram feitos acompanhamentos sistemáticos da estudante na UPI-UFV. Nesse espaço, ela ficava a maior parte do tempo comunicando-se por meio de mímicas e de uma língua gestual limitada, com um diminuto vocabulário, estrutura gramatical rudimentar e pouca fluidez, devido a todo esse contexto histórico social apresentado. Foi constatado, assim, que a estudante havia concluído a Educação Básica sem o domínio esperado da Libras e da Língua Portuguesa (LP).

Aos(às) docentes da Licena foram demandados pela UPI-UFV materiais didáticos ricos em imagens para, assim, contribuir com o processo de letramento da estudante. Contudo, não houve tempo hábil para uma adequada produção desse tipo de material imagético. No decorrer do tempo, foram ficando cada vez mais evidentes os desafios impostos pela necessidade de, efetivamente, incluir a estudante no curso e no ambiente universitário, e não apenas

integrá-la, sem dar o devido respaldo para o seu desenvolvimento e promover a verdadeira inclusão, que oferecesse um ensino de qualidade.

Diante dessa necessidade, no terceiro semestre do curso foi proposto o Projeto “Alfabetização e Letramento na Unidade de Políticas Inclusivas” (ALUPI), registrado na plataforma de projetos de extensão da UFV. Formou-se uma equipe multidisciplinar, composta por professores(as) com experiência em áreas como: Ensino de Libras, Ensino de LP como segunda língua (L2), Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Ciências da Natureza para Surdos(as). Em 2016, o Projeto ALUPI solicitou a integração de docentes da Licença em sua equipe. Ingressaram uma docente com acúmulo na área de Artes Cênicas, um docente da área de Ciências da Natureza com proficiência em Libras, além de uma docente do curso de Letras, com experiência em ensino de LP para estrangeiros(as). Nos anos seguintes, ingressaram mais duas docentes da Licença com acúmulo em Ciências da Natureza e Libras, uma das quais coordena o projeto desde o fim de 2018.

Desde que passou a incorporar monitores(as) bolsistas – dentre os(as) quais também atuou um estudante Surdo –, o projeto buscou dar suporte à estudante em três frentes: Libras, LP e disciplinas do

curso. A primeira e a segunda destinaram-se ao desenvolvimento linguístico bilíngue da estudante, isto é, ao letramento em Libras como primeira língua (L1) e em LP como segunda língua (L2). A terceira possibilitou aporte bilíngue para o desenvolvimento das atividades acadêmicas relativas aos conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Ressalta-se que os planejamentos e as ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar foram (re)orientadas por meio de uma avaliação contínua das atividades realizadas, em que as práticas foram coletivamente repensadas por meio de um processo crítico e reflexivo.

O Projeto ALUPI será finalizado em 2020, quando está prevista a conclusão do curso pela licencianda Surda. Atualmente, a equipe é composta por três docentes da área de Ciências da Natureza, duas de Ensino de LP como L2 e uma professora especialista na Educação de Jovens e Adultos, além do apoio de vários(as) TILS na equipe. Ademais, há a colaboração de um mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras que atua como monitor e é responsável por orientar a discente Surda na realização das atividades do curso e, ainda, possibilitar-lhe práticas formativas bilíngues que considerem a Libras como L1 e sejam pertinentes ao

ensino da LP como L2, conforme disposto no Decreto nº 5626 (Brasil, 2005). Portanto, a constituição dessa equipe multidisciplinar foi articulada de modo a garantir à discente Surda diferentes experiências no âmbito do letramento acadêmico, pensando-se nas habilidades de leitura e escrita demandadas no Ensino Superior.

Práticas inclusivas na Educação de Surdos(as) em diálogo com a Licenciatura em Educação do Campo

As instituições educacionais devem atender aos princípios dispostos na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), não excluindo estudantes em razão da sua condição humana ou deficiência e observando os fundamentos principais da cidadania e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III). Para tal, deve assumir como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos(as), sem preconceitos de origem, raça, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). A Constituição assegura, ainda, o direito à igualdade (art. 5º) e trata do direito à Educação, que deve contemplar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Além disso, institui como princípio a “igualdade de

condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que “... o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

Como a Educação deve visar ao pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania, segundo o artigo 205 da Constituição, as restrições de acesso e permanência no espaço educacional seriam uma “diferenciação ou preferência” que limitaria “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas” (art. 205). Porém, de nada adianta um(a) estudante estar integrado(a), mas excluído(a) do processo educativo como um todo. Nesse caso, as instituições educacionais não cumpririam os seus propósitos, se representassem apenas um meio de socialização ou integração dos(as) educandos(as).

Assim, acreditamos que o processo inclusivo como um todo tem o potencial para melhorar as condições das instituições educacionais desde a esfera humana, até a social e científica, de modo que nela se possam formar pessoas mais preparadas, humana e profissionalmente, para conviverem em sociedade, livres de

preconceitos e que sejam capazes de acolher e respeitar a diversidade. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança nas estratégias metodológicas utilizadas e no modo como se estruturam as relações tempo-espaço em sala de aula (Mantoan, 2013). Nesse sentido, incluir significa (re)aprender, (re)organizar, promover uma maior interação entre os(as) estudantes e educadores(as), em um processo cooperativo em que todos(as) tenham a possibilidade de crescer juntos(as) e aprimorar as práticas formativas.

Nesse sentido, é importante destacar que há mais de duas décadas os debates sobre inclusão se pautam no respeito à diversidade, no acolhimento das diferenças e no atendimento educacional especializado, buscando contemplar as especificidades dos(as) estudantes com ações que visam eliminar ou minimizar algumas das barreiras comunicacionais, físicas ou atitudinais, tais como: ensino da Libras e da LP para Surdos(as); presença dos(as) TILS em sala de aula assumindo a função de co-formadores(as) no processo educativo; uso do Braille e de materiais adaptados para favorecer o processo formativo das pessoas cegas; orientação, mobilidade e uso das tecnologias assistivas; comunicação alternativa; adaptações curriculares etc.

Tais questões têm sido discutidas com muito vigor nos meios acadêmicos e não acadêmicos, destacando-se a importância da inclusão nos diferentes âmbitos. Questões sobre acessibilidade (autonomia para cadeirantes) e a presença de TILS nas salas de aula e em outros espaços (museus, teatros, bancos, hospitais, delegacias etc.) já se tornaram pautas de discussões políticas e sociais. Mas incluir é muito mais do que isso. Para que a inclusão se efetive, devem-se levar em consideração os aspectos de acessibilidade física, psicossociais (interações com o meio e com as diferentes formas de conhecimento), motivacionais e socioemocionais. Embora isso pareça ser impossível, dadas as diferentes habilidades que um(a) educador(a) deverá articular, acreditamos que a mudança precisa começar no querer fazer, transgredindo aquilo que já existe e acreditando na capacidade de transformar uma realidade. Esse foi o mote para iniciar o Projeto de Letramento com o foco na inclusão aqui discutido, buscando apresentar algumas das ações realizadas para favorecer o processo de formação inicial de uma Surda da Licena.

Sobre o curso aqui apresentado, é importante destacar que a Licena dispõe de um currículo organizado em oito semestres. O objetivo é formar

professores(as) habilitados para ministrarem disciplinas de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de contemplar a gestão de processos educativos escolares e comunitários, orientados por uma visão integradora de experiências e conhecimentos populares e acadêmicos (UFV, 2018).

Para atender o público-alvo em suas especificidades, a proposta da Educação do Campo teve viabilidade garantida pela chamada Pedagogia da Alternância, que incorpora a adoção de diferentes tempos e espaços educativos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). No primeiro, os estudos ocorrem no ambiente universitário, com aulas presenciais das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, orientação acadêmica, participação em espaços coletivos diversos nos quais é mediada a construção do conhecimento, dentre outras atividades acadêmicas. No TC, os(as) licenciandos(as) desenvolvem, em suas comunidades, produtos pedagógicos de natureza didático-metodológica e científico-tecnológica. Esses produtos contemplam as dimensões social, política, econômica e ambiental de seu território de residência e trabalho. Assim, a partir desse dinamismo é possível criar condições para superação da dicotomia teoria-realidade,

posto que, na articulação entre TU e TC, é promovida uma inter-relação entre a realidade dos estudantes e os conhecimentos construídos no ambiente universitário, num projeto de educação pública articulada ao projeto de Campo e de sociedade (UFV, 2018).

O curso consta também com outros instrumentos característicos da Pedagogia da Alternância, destacando-se os espaços comuns a todos(as) os(as) estudantes e docentes, como o Projeto de Estudo Temático, o Embarque, o Espaço Aberto, o Licine, a Troca de Saberes, a Feira do Conhecimento etc. Todos são orientados por uma abordagem interdisciplinar, articulando as práticas sociais formais e não formais e os saberes das experiências dos diferentes sujeitos e dos movimentos do Campo.

Diante do exposto, verifica-se o dinamismo e a complexidade dos vários espaços e tempos presentes no curso em questão, atestando-se que o Campo também pode ser um local de pesquisa, extensão e ensino, o que favorece a formação de professores(as) qualificados(as) para esse meio.

A importância da leitura e da escrita em contexto de formação acadêmica de Surdos(as)

É notório o valor atribuído à leitura e à escrita em sociedades letradas. A criança,

antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, já vivencia experiências com o mundo das letras. Todavia, convém ressaltar que essas habilidades e competências não são inatas da espécie humana, o que exigirá esforços por parte de educandos e educadores para que esses conhecimentos se efetivem. Entendendo que a escola representa o principal meio que viabiliza práticas de letramento, apesar de não ser o único, defendemos que um dos objetivos centrais dela é justamente possibilitar aos(as) educandos(as) participarem das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (Rojo, 2009). No entanto, quando se chega ao Ensino Superior, alguns/mas professores(as) tendem a considerar que determinados(as) estudantes(as) são iletrados(as), visto que as dificuldades relacionadas à leitura e escrita de alguns gêneros textuais que circulam no contexto acadêmico se tornam evidentes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, assim como defendido por Fiad (2011), não acreditamos que os(as) discentes ingressantes na Educação Superior sejam iletrados(as), mas consideramos que as práticas de letramento desejadas nesse contexto ainda não foram vivenciadas pelo(a) aprendiz nas esferas escolares anteriores. Com base nessas reflexões, defendemos que, no contexto de

Educação Superior, seja oferecido ao(à) estudante a possibilidade de interagir com gêneros textuais e práticas sociais provenientes do contexto acadêmico, considerando que as práticas de letramento possuem um caráter situado, estando atreladas ao contexto situacional no qual o(a) aprendiz se insere (Street, 1984).

Portanto, por se tratar de um curso superior, podemos destacar a existência da necessidade de um letramento acadêmico, considerando usos específicos da leitura e da escrita nesse âmbito e que se diferem de outros contextos (Fiad, 2011). Ou seja, se os(as) estudantes(as) ouvintes normalmente não entram na universidade com o nível de letramento exigido, a situação dos(as) estudantes Surdos(as) pode ser ainda mais agravante. Isso se justifica pelo fato de que eles(as) têm a LP como L2 e não vivenciam experiências significativas com as práticas de leitura e escrita nessa L2, uma vez que a grande maioria das escolas inclusivas não está organizada de modo a possibilitar aos(as) Surdos(as) o desenvolvimento desse tipo de competência (Neves, 2016; Valadão & Jacinto, 2017).

Mediante essas considerações, e por estar no meio acadêmico, letrado por excelência, sem nunca ter tido a oportunidade de ler e produzir textos em LP, evidencia-se o grande desafio diante

das práticas de leitura e escrita para o(a) universitário(a) Surdo(a). Nessa perspectiva, a equipe inserida no Projeto ALUPI, no que concerne ao trabalho com a L2, foi fundamental para minimizar as dificuldades e as barreiras linguísticas que perpassavam todo o processo de inclusão e formação docente.

A maioria dos(as) Surdos(as) não aprendem a LP como L2 nos primeiros anos da escola e, em determinadas situações, só vão ter acesso à leitura quando adultos(as), ou até mesmo quando chegam às universidades. Um agravante dessa situação tem sido a não aquisição da Libras na tenra idade, pois cerca de 90% dos(as) Surdos(as) nascem em famílias de ouvintes (Fernandes, 2006) que não se comunicam em línguas de sinais e, as crianças Surdas, em decorrência da surdez, não acessam de modo natural a língua oral. Consequentemente, a aquisição da Libras só ocorrerá quando elas passam a ter contato com outros(as) Surdos(as) ou ouvintes sinalizantes no contexto escolar.

No tocante ao ingresso no Ensino Superior, desde 2005, verifica-se um aumento da entrada de jovens Surdos(as). Como justificativa para essa constatação, podemos considerar o marco legal da educação bilíngue e o direito à Educação em sua L1 ressaltada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Além disso, destaca-se que,

a partir de 2016, o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior é endossado pela Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), que garantiu a reserva de vagas em cursos, nos âmbitos das Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para candidatos(as) autodeclarados(as) pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência. Essas esferas legais possibilitam e viabilizam o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior e, nesse sentido, ações de cunho inclusivo precisam ser implementadas pelas universidades.

Na contramão dessa demanda está a preparação das universidades para receber esses(as) estudantes, imersos(as) neste contexto acadêmico, com as disciplinas específicas do curso e o volume das leituras. Muitos(as), entretanto, não conseguem acompanhar as exigências dos cursos e veem o sonho de concluir a graduação esvaír-se, sobretudo por não conseguirem atender às demandas formativas que se mostram como grandes desafios a serem transpostos.

Nesse sentido, verifica-se que a falta de vocabulário é a principal causa de dificuldades de leitura para os(as) estudantes Surdos(as). As palavras abstratas e polissêmicas configuram-se uma problemática constante quando se pensa na representação delas em Libras.

Consequentemente, ler um texto acadêmico é desafiador para os(as) Surdos(as). Além disso, a capacidade de analisar, sintaticamente, um parágrafo e compreendê-lo como um todo, é um exercício árduo, pois eles(as) não percebem os sinais prosódicos da fala, constituídos por pausas e entonação, que ajudam a agrupar as palavras. Isso pode ser constatado em um estudo anterior, realizado por parte da equipe do Projeto ALUPI em que se verificou que a discente Surda não interpretava de forma satisfatória o que lia. Ela somente replicava e sinalizava algumas palavras que conhecia, desconsiderando o contexto no qual elas estavam inseridas (Valadão et al., 2017). As primeiras intervenções realizadas pela equipe foram no sentido de ampliar as competências de leitura e escrita da discente, algo que se mostrou urgente para favorecer o processo de desenvolvimento acadêmico-profissional em curso.

No mais, por se tratar de um acompanhamento longitudinal e pelo fato de a discente estar no processo de finalização do curso, suas reais necessidades, atualmente, estão relacionadas à leitura massiva de referências para composição do seu Trabalho de Conclusão de curso e, ainda, o entendimento de como esse gênero se

constitui em Libras e em LP. O letramento acadêmico de Surdo(a) envolve várias questões, seja pelo estranhamento da linguagem empregada e que se relaciona a um gênero textual específico, pela composição estrutural e técnica dos textos, pelo vocabulário científico adotado ou pela ausência de terminologia em Libras para a sinalização desses conceitos, entre outros desafios (Fernandes & Medeiros, 2017).

Quanto aos(as) docentes do curso, coube adequar, cada um(a) à sua maneira, uma dinâmica de trabalho, de modo que a leitura e a escrita fossem utilizadas como forma de acesso e produção de conhecimento, permeadas pelo trabalho reflexivo e crítico, cientes de que havia uma estudante Surda no curso. Nesse sentido, umas das facetas do Projeto tem relação, também, com a formação dos(as) professores(as) do curso, aos quais é demandada uma postura diferenciada frente a situação que se mostrava nova para todos(as). Pensar as formas de leitura e produção, bem como a avaliação, foi desafiador para todos(as). Assim como pensar e propor práticas que fossem alinhadas aos pressupostos teóricos da Educação de Surdos(as) descritos por Quadros (1997), sobretudo quando se considera que:

... não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais

gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam (Ahlgren, 1992) É uma linguagem silenciosa. (Quadros, 1997, p. 98).

Isso mostra que a alfabetização (científica ou não) é um processo que perpassa os aspectos visuais, em um campo de significação que se faz necessário considerar as questões semânticas, sintáticas e morfológicas inerentes à língua de sinais, para que seja possível atribuir sentido aos diversos conceitos que são abstratos e complexos. Desta forma, é importante que a formação docente estabeleça um efetivo diálogo com a multiculturalidade, destacando-se a pluralidade linguística. Isso teria o objetivo de produzir práticas pedagógicas e metodologias que são culturalmente sensíveis à diversidade linguística, acolhendo e respeitando as diferenças e suas especificidades por meio de uma educação intercultural, que pode ser compreendida, segundo Candau (2011) como:

... uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que

articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2011, p. 27).

Finalmente, com base nas considerações elencadas ao longo deste texto, entendemos que o acesso e a permanência dos(as) discentes Surdos(as), no contexto acadêmico, só será viável quando os(as) estudantes(as) tiverem domínio linguístico em Libras, o que permitirá uma ampliação do conhecimento de mundo e uma efetiva inserção nas práticas acadêmico-profissionais. Assim, de forma adicional, o grande desafio do Projeto foi construir práticas que envolvessem a leitura e a escrita da LP como L2, consolidando o letramento bilíngue da estudante Surda e a sua efetiva inclusão no processo formativo.

Essas práticas se concretizaram nas ações contínuas conduzidas pelos(as) monitores(as) do Projeto ALUPI com a estudante Surda, orientadas por (re)planejamento feito em reuniões semanais, ora com a equipe do Projeto ora somente com a coordenadora, bem como em reuniões esporádicas com os(as) professores(as) das disciplinas da Licena em que a estudante estava matriculada.

Ao longo de todo processo, diferentes monitores(as) realizaram atividades que dialogavam com as necessidades da discente Surda e foram pertinentes com os objetivos previstos.

Dentre as mais recentes, estão aquelas ações realizadas pelo monitor-pesquisador, destacando-se a organização e a elaboração de materiais didáticos bilíngues com ênfase na L1 e atividades que mediaram o oferecimento de suporte pedagógico realizadas em duas monitorias semanais de 4 horas cada. São elas: letramento em LP em função da escrita de atividades e relatórios das disciplinas da Licena; letramento em Libras em função da realização de atividades das disciplinas do curso para as quais foi permitida apresentação em Libras; gravação e edição de vídeo de atividades das disciplinas; interpretação em reuniões e regências de estágio supervisionado realizado em turmas do Ensino Médio de uma escola pública.

Ao longo do acompanhamento da equipe do Projeto ALUPI, verificou-se que a estudante Surda se desenvolveu expressivamente em termos de protagonismo e autonomia, especialmente no que tange à disciplina de estágio supervisionado. Para tanto, as monitorias foram fundamentais, uma vez que ofereceram à estudante intensivo e contínuo suporte pedagógico para os processos de formação docente, atendendo, assim, necessidades educacionais específicas da estudante Surda, conforme os pressupostos da Educação Inclusiva

apresentados na seção anterior.

A equipe do Projeto avaliou que houve êxito não somente no que diz respeito aos resultados alcançados no desenvolvimento acadêmico da estudante, mas também na autoformação docente de toda a equipe do Projeto, que alçou novos níveis de consciência acerca das dimensões da Educação Bilíngue para Surdos(as), inclusive aumentando sua participação em eventos acadêmicos na área.

Alfabetização ou Letramento Científico no contexto de inclusão educacional

A alfabetização ou letramento científico pode ser considerado(a) como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida com a construção do saber e com a diversidade. De acordo com Chassot (2003), a alfabetização ou letramento científico pode ser entendida(o) como um conjunto de conhecimentos que quando mobilizados permitiriam as pessoas fazerem uma leitura do mundo onde vivem, buscando desenvolver um olhar crítico e reflexivo para as questões ambientais, tecnológicas, sociais, políticas, econômicas etc. Ou seja, alguém letrado, cientificamente, estaria mais instrumentalizado para lidar com a complexidade do mundo, do que aquele que não se inseriu no universo do conhecimento científico.

Nesta perspectiva, as Ciências, em geral, podem ser consideradas um construto humano para explicar o mundo natural, sendo expressas por meio de uma linguagem com códigos próprios. Compreender essa linguagem (das Ciências), como entendemos algo escrito numa língua que se conhece (Libras, LP, Língua Espanhola etc.) é poder interpretar os diversos fenômenos que se processam em nosso dia a dia. De acordo com Chassot (2003), é aceitável que nossas dificuldades diante de um texto em uma língua que não se domina podem ser comparadas com as incompreensões para explicar muitos dos fenômenos que ocorrem na natureza. Entender Ciências possibilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, abrem-se caminhos para criar condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida.

Assim, acreditamos que o ensino de Ciências ministrado nas escolas e nas universidades deve conduzir os(as) educandos(as) a uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, tendo maior compreensão das manifestações sociais, culturais e científicas em evidência na sociedade como um todo. Para isso, os cursos ou as disciplinas dessa área de conhecimento deveriam ser mais

contextualizados social e culturalmente, mais históricos e mais filosóficos ou reflexivos, permitindo que os(as) educandos(as) possam construir visões diferenciadas do saber em meio à complexidade e à diversidade. Nesse sentido, para que o “saber científico” seja incorporado efetivamente pelos(as) discentes(as), deve-se levar em consideração toda uma complexa rede de conhecimentos às quais eles(as) têm acesso, assim como os fatores de relevância para uma determinada esfera social a qual se ensina e suas especificidades físicas e/ou humanas.

Colocando em diálogo os saberes populares e os saberes científicos, um dos propósitos da equipe do Projeto ALUPI era justamente realizar a articulação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos, de modo integrador, contextualizado e significativo. Isto é, valemo-nos da aprendizagem significativa, envolvendo a transformação dos conhecimentos prévios que a estudante Surda já possui, de modo a ressignificá-los, no sentido de oferecer suportes para autonomia e criticidade no âmbito cultural, social, político, ambiental, econômico e cultural (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Como forma de elucidar essas considerações nas intervenções realizadas pelo Projeto ALUPI, descrevemos, a

seguir, uma prática organizada por uma monitora, com o acompanhamento de duas docentes da Licena, ocorrida em 2017. Ressalta-se que as aplicações dessas monitorias visavam uma formação complementar ao conteúdo abordado em uma disciplina na qual a estudante estava matriculada, de modo que havia o diálogo permanente entre monitora e docentes.

Nesse sentido, objetivando uma articulação entre os saberes populares e os conhecimentos da Agroecologia, organizou-se uma reflexão acerca dos usos das plantas medicinais. Para isso, em primeiro lugar realizou-se um estudo bibliográfico da área e, após, a estudante Surda foi orientada a consultar em sua comunidade exemplos de plantas medicinais que eram empregadas no dia a dia, além de fazer a descrição de suas propriedades terapêuticas. Em seguida, foi proposta a criação de um catálogo com a identificação e descrição das plantas encontradas. Além disso, as docentes do curso complementaram o catálogo com a apresentação dos nomes científicos, descrição de alguns benefícios cientificamente comprovados, ademais das questões químicas e biológicas relacionadas à composição das plantas e medicamentos (Oliveira & Pereira, 2018).

Essas considerações e observações corroboram pertinência da

contextualização dos conteúdos científicos com a realidade da discente Surda, o uso de metodologias que exploraram outros sentidos na construção do conhecimento e o uso de espaços não formais para essa constituição. E, ainda, foi possível a articulação entre as vivências do Campo, os saberes populares, a Agroecologia e, principalmente, a reflexão de como a Educação do Campo está intimamente relacionada a esses temas e interesses (Oliveira & Pereira, 2018).

Tendo em vista o exposto anteriormente, pode-se afirmar que a função básica da educação científica seria completar a formação do indivíduo para a vida social, enquanto cidadão. Entretanto, muitas são as vezes em que se encontram, por parte dos(as) professores(as), grandes dificuldades em lidar com tais relações. Quando um projeto pedagógico de alguma instituição de ensino propõe que se deve ensinar buscando formar um(a) cidadão(ã) crítico(a) e reflexivo(a) frente à sociedade, muitos questionamentos podem ser feitos pelos(as) professores(as), como: O que é ser um(a) cidadão(ã) crítico(a) e reflexivo(a)? Por que é importante formar esse(a) cidadão(ã)? Para quê? Como fazer isso? Por onde começar? E isso se adensa quando o fator inclusão passa a ser o mote de uma educação que deve, em sua essência, acolher e respeitar as diferenças.

Isso porque somos formados para lidar com os iguais, ensinar a iguais, desconsiderando a diversidade inerente ao todo.

Assim, é importante que a educação perpassa pelo desenvolvimento de potencialidades e pela valorização dos aspectos multiculturais, independentemente das inúmeras singularidades humanas existentes, conduzindo à apropriação do saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma dada situação histórica de relações para dar conta de seus interesses e necessidades) (Frigotto, 1995). Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que proporcionam ao(à) educando(a) uma melhor compreensão da realidade e a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e (multi)culturais seriam favorecidos. Consequentemente, não haveria correspondência ou subordinação ao sistema predominante e os indivíduos seriam valorizados e incluídos na escola, na universidade e na sociedade como um todo, independentemente das especificidades que perpassam as barreiras interpessoais e intrapessoais, sejam elas de origens físicas ou cognitivas.

Não se pode esquecer ainda que as pessoas com deficiência, como

educandos(as), têm o mesmo direito de acesso à educação, em um ambiente não segregado de seus pares. Aliás, são esses(as) os(as) educandos(as) que, muitas vezes, provocam mudanças fundamentais e necessárias na organização educativa, fazendo com que seus(suas) colegas e professores(as) vivam a experiência da diferença nas salas de aula. Tal fato é destacado por diversos(as) autores(as), como Mantoan (2003), que defende o trabalho com um sentido ontológico e prático para a inclusão escolar; Batista (2004), que destaca a relevância para a inclusão social e no trabalho; Alves (2003), que destaca a relevância da inclusão na escola; Carvalho (2004), que busca vínculos da inclusão com os diversos saberes construídos na escola; Mittler (2003), que discute o sentido histórico e ontológico para o movimento da inclusão; Chassot (2003; 2004), que aponta a relevância de um ensino de Ciências/Química holístico e contextual; Gomes (2004), que situa a discussão sobre inclusão/exclusão escolar no contexto dos processos de ensino e aprendizagem; Santos e Schnetzler (2003), quando defendem o ensino de Ciências/Química como eixo central para a construção da cidadania; dentre outras inúmeras referências não menos importantes.

As ideias apresentadas no corpo deste trabalho, e que estão em sintonia com a dos(as) autores(as) supracitados(as), enfatizam uma tendência em relação à valorização das diferentes vertentes ou modos distintos de se pensar a inclusão. Elas estão sendo recentemente levantadas por meio de inúmeras pesquisas acadêmicas, tentando dialogar com os aspectos mais relevantes discutidos atualmente em relação à formação inicial e continuada de professores(as). Com isso, é importante entender que para se ter uma educação efetivamente inclusiva é urgente que seus planos se (re)definam para a construção de práticas voltadas a metodologias e ações que visem à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças e os valores multiculturais entre as pessoas e, sobretudo, a emancipação intelectual. Isto porque não basta pensar em uma educação para a cidadania de forma genérica. De acordo com Freire (2001) é preciso que se eduque para a liberdade e, nesse sentido, nenhuma forma de subordinação intelectual ou exclusão poderia ser admitida.

Cabe destacar que em todo mundo já despontam há mais de duas décadas propostas similares e promissoras de transformação das escolas e das universidades, reafirmando a importância

em assegurar o pleno direito dos(as) educandos(as) a uma educação de qualidade. Nessas propostas discutem-se desde aspectos relacionados à acessibilidade física ao ambiente educacional (autonomia) até a importância de uma real acessibilidade às múltiplas formas de conhecimento (o direito de aprender, independente da condição) (Ainscow, 1999; Stainback & Stainback, 1999; Booth & Ainscow, 1998; Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Mantoan & Valente, 1998).

Por isso, aprendemos com o Projeto ALUPI sobre a importância de os(as) educadores(as) se envolverem em uma busca incessante por ações educativas baseadas na concretude da construção do saber, visando assim a formação de uma consciência mais humana frente ao conhecimento articulado em meio à diversidade. A nosso ver, isso deveria fortalecer a base de uma educação que seja formativa e não apenas informativa, em que todos(as) os(as) educandos(as) teriam o direito de ser aprendizes, mesmo sendo diferentes em algumas situações que lhes são demandadas. Nesse sentido, ao invés de ter “dó” de um(a) estudante(a) cego(a) ou Surdo(a), por exemplo, poderíamos ter respeito e admiração por uma pessoa que, tendo essas condições, luta a cada dia para sobreviver em um mundo que é

predominantemente visual e oral-auditivo. Por isso, o nosso grande desafio como educadores(as) seria o de buscar conhecer o que este(a) educando(a) pode fazer, suas potencialidades (que são muitas) e, em seguida, reconhecer que, apesar de sua restrição física, ele(a) tem condições de se desenvolver continuamente – o que, de resto, valeria para qualquer um de nós.

Considerações finais

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, dentro da heterogeneidade dos(as) educandos(as) encontra-se uma Surda do Campo e que possui singularidades linguísticas, comunicacionais e educacionais, o que culminou na formação de uma equipe multidisciplinar para orientar e efetivar o processo de formação da estudante.

De modo geral, averiguou-se que as necessidades da discente tinham relação com a aquisição linguística da Libras, habilidades e competências de leitura e escrita, no sentido de propiciar um letramento acadêmico. Além disso, considerando os conhecimentos do curso e da formação na área de Ciências da Natureza, observou-se também a pertinência e necessidade de desenvolver o letramento científico, atuando em disciplinas específicas do curso.

Destaca-se o grande desafio em desenvolver propostas pedagógicas que respeitassem e valorizassem tanto a identidade Surda da estudante, quanto a sua identidade do Campo, considerando sua história, seus saberes e sua cultura. A Educação do Campo, enquanto movimento que busca a transformação dos sujeitos e da sociedade, tem lutado constantemente por um Campo justo e igualitário e uma educação adequada e engajada na formação dos sujeitos. Verificamos, assim, que tanto Educação do Campo quanto a Educação de Surdos(as) são movimentos sociais que buscam o direito à diversidade, sobrepujando a padronização pela busca de um ideal e avultando o direito por uma educação pública de qualidade que respeite as múltiplas identidades culturais.

Diante disso, a descrição das nossas observações enquanto equipe formativa possibilitou o entendimento de que, mediante as necessidades da discente Surda, a equipe multidisciplinar que compõe o Projeto ALUPI aqui descrito, foi se articulando de modo a atender essas necessidades e assegurar que os planejamentos e as ações do Projeto dialogassem com os pressupostos da Educação do Campo e da Educação de Surdos(as). Além disso, estudos como este é uma forma de reflexão longitudinal e avaliação continuada do processo

educacional da estudante Surda e das ações do grupo em questão, o que também possibilita uma autorreflexão para todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo formativo da estudante.

Por meio de análises pautadas em ações gerais desenvolvidas pela equipe do Projeto, constatamos que as práticas aqui apresentadas podem se constituir enquanto ações de cunho político e educacional, visando assegurar a permanência e formação da discente Surda. No âmbito da educação inclusiva, iniciativas dessa natureza constituem-se em ações que buscam amenizar as eventuais barreiras vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Um ponto cabível de análise, e que não foi abordado de maneira profunda neste trabalho, diz respeito à necessidade de formação continuada para todos os sujeitos imbricados no processo formativo da estudante. A diversidade de monitores(as) e professores(as) que passaram pelo Projeto, alguns eram fluentes em Libras e outros(as) desconheciam a Língua e os princípios inclusivos e bilíngues. Em vista disso, uma das facetas complementares do Projeto foi justamente o desenvolvimento de uma formação diferencial para o grupo dos(as) monitores(as), uma vez que, na prática, são eles(as) que lidam diretamente com a

discente Surda. Sabemos, também, que a educação de Surdos(as) envolve muito mais que o conhecimento da Língua; envolve questões de cunho metodológico e as especificidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda.

Finalmente, dada a presença cada vez maior de Surdos(as) no contexto acadêmico, esperamos que este trabalho possa servir de suporte para outras universidades e contextos que se encontrem em situação similar, especialmente no que tange à percepção da necessidade de uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento de ações inclusivas. Faz-se necessário a proposição de novas ações e de políticas educacionais e linguísticas que busquem ampliar o acesso, a permanência e a formação de qualidade dos(as) Surdos(as). Em virtude disso, acreditamos que o caráter empírico e vivencial das reflexões aqui apontadas pode apoiar e incentivar a criação de outros estudos e até mesmo o desenvolvimento de projetos e implementação de políticas educacionais que visam a inclusão de Surdos(as).

Referências

- Abranches, C., & Batista, M. (2004). *Inclusão: construção na diversidade*. Belo Horizonte, MG: Armazem de Ideias.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). *Observational Techniques*. In Dezin, N., &

Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). California: Sage Publications.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.

Alves, F. (2003). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Wak.

Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre (RS): Artmed.

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. David Fulton Publishers.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.

Bizol, C. (2010) Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psicologia: Teorias e Pesquisas*, 26(1), 7-13. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.

Caldart, R. S., Stedile, M. E., & Daros, D. (2015). *Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Candau, V. (2011). Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In Candau, V. (Org.). *Diferenças*

culturais e educação: construindo caminhos (pp. 13-34). Rio de Janeiro: 7Letras.

Carvalho, J. G. (2017). *A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva com os pingos nos "is"* (p. 67). Porto Alegre: Mediação.

Chassot, A. I. (2003). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ed. Unijuí.

Chassot, A. I. (2004). *Para que(m) é útil o ensino?* (2a ed.). Canoas: Editora ULBRA.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

D'Agostini, A., Taffarel, C. Z., & Júnior, C. L. S. (2013). Escola ativa. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 313-324). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Decreto nº 5.626 (2005, 22 de dezembro). 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. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

Fernandes, S. (2008). Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *A língua*

portuguesa no mundo. São Paulo: FFLCH, 1-30.

Fernandes, S., & Medeiros, J. (2017). Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná. *Arquivos/Instituto Nacional de Educação de Surdos*, 1, 100-117.

Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, 10(4), 357-369.
<http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>

Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. Cortez Editora.

Gleiser, M. (2000). Por que Ensinar Física?. *Física na Escola*, 1(1), 4-5.

Gomes, M. F. C. (2004). *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (2002, de 24 de abril). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016, 28 de dezembro) Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm

Mantoan, M. T. E., Valente, J. A. (1998). Special education reform in Brazil: an historical analysis of educational policies. *European Journal of Special Needs Education*, 13(1), 10-28.

Mantoan, M. T. E. (1999). Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. Número spéciale, 52-54.

Mantoan, M. T. E. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2013). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre, RS: Artmed.

Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. D. (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146.
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Moura, M. C. (2002) *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

Neves, B. C. (2016). Educação inclusiva e educação bilíngue: o que dizem os alunos surdos sobre o Ensino de Língua Portuguesa nesses diferentes contextos? *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 6(2), 358-369.

- Oliveira, L. M. T., & Campos, M. (2013). Educação básica do campo. In Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 237-244). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Oliveira, M. A. (2005). *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.
- Oliveira, C. L. R., & Pereira, J. (2018). Os desafios da Educação Inclusiva para surdos na Educação do Campo: estratégias de ensino e a Libras como língua espaço-visual. In *VII Simpósio Internacional Trabalho, relações, educação e identidade. Educação do campo e movimentos sociais* (pp. 159-167). Belo Horizonte (MG).
- Perini, M., & Righini-Leroy, E. (2008). L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur: clarification de la notion d'éducation «bilingue» et propositions didactiques. *Actes de lecture*, 101, 77-85.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Atrmed.
- Richardson, L. (2000). Writing. A Method of Inquiry. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 923-948). London: Sage Publications.
- Rojó, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Santos, W. L. P. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 12(36), 474-550.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, R. B. (2017). História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51), 210-224.
<https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>
- Santos, W. L. P. D., & Schnetzler, R. P. (2003). *Educação em química: compromisso com a cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Silva, L. H. (2003). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?*. Editora UFV, Universidade Federal de Viçosa.
- Silva, L. H. (2014). *Educação do campo, alternância e reforma agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV*. Barbacena: Editora UEMG.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Street, B. V., & Street, B. B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Thiollent, M. (1994). *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- UFV. (2018). *Projeto pedagógico curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza*. Recuperado de: <http://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-Ci%C3%A2ncias-da-Natureza.pdf>. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG).
- Valadão, M. N., & Jacinto, C. A. (2017). Teaching and Learning Portuguese as a

Second Language for Deaf Students: Reflections on Teaching Practices in An Inclusive Context. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 11(2), 301-307. <http://dx.doi.org/10.26417/ejser.v11i2.p301-307>

Valadão, M. N., Lucas, G. B., Alves, S. D. A. W., & de Oliveira Chaves, I. (2017). Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior. *Gláuks-Revista de Letras e Artes*, 17(01), 78-96.

(i) Optamos pela inicial maiúscula como forma de conferir reconhecimento, legitimidade e protagonismo a esse objeto de investigação, possibilitando destaque no âmbito sociocultural e acadêmico.

(ii) O termo “Surdo(a)”, com inicial maiúscula, refere-se ao indivíduo que, tendo perda auditiva, não é caracterizado pela sua deficiência, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário e possui a Língua de Sinais como L1 (Moura, 2000; Bizol, 2010).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 28/04/2020
Aprovado em: 19/05/2020
Publicado em: 03/07/2020

Received on April 28th, 2020
Accepted on May 19th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Carlos Antonio Jacinto

 <http://orcid.org/0000-0003-1768-6988>

Cristiane Lopes Rocha de Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0001-6065-3968>

Danila Ribeiro Gomes

 <http://orcid.org/0000-0003-0312-8299>

Idalena Oliveira Chaves

 <http://orcid.org/0000-0002-2921-6425>

Vinícius Catão de Assis Souza

 <http://orcid.org/0000-0003-4591-9275>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Jacinto, C. A., Oliveira, C. L. R., Ribeiro, D., Chaves, I. O., & Souza, V. C. A. (2020). Práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: atuação multidisciplinar de um Projeto de Letramento voltado à formação de uma discente Surda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9044. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9044>

ABNT

JACINTO, C. A.; OLIVEIRA, C. L. R.; RIBEIRO, D.; CHAVES, I. O.; SOUZA, V. C. A. Práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: atuação multidisciplinar de um Projeto de Letramento voltado à formação de uma discente Surda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e9044, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9044>