

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO NA DISCIPLINA DE LIBRAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO
MUNICÍPIO DE PETROLINA/PE**

Maria do Socorro Araujo de Freitas

Lajeado, junho de 2016

Maria do Socorro Araujo de Freitas

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO NA DISCIPLINA DE LIBRAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO
MUNICÍPIO DE PETROLINA/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Lopes

Lajeado, junho de 2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Isaias Coelho de Freitas e Maria Araujo de Freitas, educadores por excelência, que, com muito carinho, me ingressaram no mundo da leitura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter-me permitido esta conquista.

Agradeço ao meu Anjo da Guarda, que, durante esta caminhada, muitas vezes tomou forma de humano, para me orientar, me conduzir e me proteger.

À minha família, pelo apoio e pela compreensão nos momentos difíceis.

Sou imensamente grata à minha orientadora, professora Dra. Jacqueline Silva da Silva, pela orientação com competência e firmeza.

À minha coorientadora, professora Dra. Maria Isabel Lopes, pelos ensinamentos sobre a área específica da pesquisa.

À professora Tânia Miorando, pelas nossas conversas, que muito contribuíram, com a pesquisa, quando ainda estava delineando-a.

Aos colegas do mestrado, em especial a Danielle Martins e Reinaldo Aguiar, aos quais agradeço a amizade e o companheirismo.

Agradeço à Universidade de Pernambuco, em nome de todos os participantes da pesquisa, por terem aceitado participar dessa investigação.

RESUMO

Esta dissertação refere-se a um estudo, que teve como objetivo investigar e analisar as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco/ UPE, Campus Petrolina, para a formação de professores. A temática abordada foi referendada com os estudos de Nóvoa (1999), Tardif (2012), Quadros (1997, 2006) Lopes (2011) entre outros. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram a coordenadora do curso de Pedagogia da UPE, a professora da disciplina de Libras, três alunas que estavam cursando a disciplina de Libras e dois alunos egressos que cursaram essa disciplina, totalizando sete participantes. Definiram-se como técnicas de investigação e coleta de dados, a leitura e análise de documentos, a entrevista semiestruturada, realizada com todos os participantes, a observação de campo, acompanhando a prática pedagógica da professora junto aos seus alunos, com registros fotográficos e filmagens e o diário de campo. Como procedimento de análise dos dados, foi feita uma aproximação com os pressupostos da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), em que as informações obtidas foram categorizadas. Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciaram que a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia trouxe contribuições notáveis para a formação de professores, no que se refere à aquisição de saberes necessários para atuar com os alunos surdos. Por outro lado, constatou-se que a carga horária destinada à disciplina de Libras é insuficiente para que os alunos adquiram fluência em Libras.

Palavras-chave: Disciplina de Libras. Contribuições. Formação de Professores. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This theme of this master degree thesis is the contributions given by the study of the discipline of Libras to the education of the teachers of the pedagogy course of the State University of the State of Pernambuco (*Universidade Estadual de Pernambuco-UPE*) Campus Petrolina. The matter was based on the works of Nóvoa (1999), Tardif (2012), Quadros (1997, 2006) and Lopes (2011) among the others. The analysis was performed as a case-study, with a qualitative approach. Seven persons participated to the enquire: the coordinator of the course of pedagogy; the teacher of the discipline of Libras, three students of the subject and two former students. Investigation and data collections were performed by reading and analysis of documents, semi-structured interviews with all the subjects who participated to the study and field observations following the pedagogic activities of the teacher together with the students. Data were recorded as film footages, photos and as a field book. Data were further analyzed according to Bardin (2011), dividing data into categories. The results of the study show the inclusion of the discipline of Libras in the course of pedagogy gave a significant contribution to the formation of the teacher with reference to the work with deaf students, but this course does not occupy a sufficient number of hours to develop fluency in Libras the students.

Keywords: Discipline the Libras. Contributions. Teacher training. Pedagogy course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aula sobre pares mínimos	62
Figura 2 - Apresentando metodologias de produção de texto para alunos surdos.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da matrícula de alunos com deficiência na rede municipal de Petrolina/PE	29
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CAMINHOS PERCORRIDOS	16
2.1 Caracterização da pesquisa	16
2.2 O cenário da pesquisa e os sujeitos envolvidos	18
2.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados.....	19
2.4 Técnica de análise de dados	22
3 A QUESTÃO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	25
3.1 A educação das pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão como imperativo de Governo	25
3.2 Educação de surdos do oralismo ao bilinguismo: a surdez em diferentes perspectivas	31
3.2.1 O Oralismo	32
3.2.2 A Comunicação Total.....	34
3.2.3 O Bilinguismo	35
3.2.3.1 Uma proposta de educação bilíngue	38
3.3 A língua de sinais.....	41
3.3.1 O ensino da disciplina de Libras	46
4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE / CAMPUS PETROLINA.....	49
4.1 Legislação orientadora para implementação da disciplina de Libras	49
4.2 Definição da carga horária da disciplina de Libras	52
4.3 Formação de professores.....	55
4.3.1 O profissional que ministra a disciplina de Libras.....	59
4.4 O perfil do aluno egresso do curso de Pedagogia	62
5 O ENSINO NA DISCIPLINA DE LIBRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	65
5.1 A escolha dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e da avaliação	65
5.2 Os conteúdos pelos quais os alunos demonstraram mais interesse.....	70
5.2.1 Saberes necessários para atuar com o aluno surdo.....	72

5.2.2 O que pensam os alunos sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia75

6 DESAFIOS ENCONTRADOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE LIBRAS.....78

6.1 Expectativas dos alunos em relação ao ensino na disciplina de Libras.....78

6.2 Dificuldades no ensino e na aprendizagem da Libras: depoimentos da professora e dos alunos82

6.3 Relação dos conteúdos ensinados com a prática pedagógica dos professores da Educação Básica85

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS88

REFERÊNCIAS.....93

APÊNDICES100

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UPE.....101

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com a professora da disciplina Libras do curso de Pedagogia102

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com alunos do curso de Pedagogia que estão cursando a Disciplina de Libras103

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com alunos egressos do curso de Pedagogia104

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Coordenadora do Curso de Pedagogia da UPE/ Campus Petrolina105

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora da disciplina de Libras.....106

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os (as) alunos (as) da universidade107

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos egressos do Curso de Pedagogia.....108

APÊNDICE I - Termo de Anuência para o diretor da UPE/ Campus Petrolina.....109

APÊNDICE J - Roteiro da primeira observação da prática da professora da disciplina de Libras.....110

APÊNDICE K - Roteiro da segunda observação da prática da professora da disciplina de Libras.....111

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as sociedades humanas se estabeleceram, buscando novas formas de interação com o meio ambiente e com seus pares. Nessa busca constante por condições favoráveis para a sua sobrevivência, cada sociedade, em seu tempo e espaços, foi produzindo conhecimento, experimentando e reinventando saberes, que se constituíram em ciências exatas, humanas, sociais e das linguagens.

Esses saberes científicos passam a ser organizados, reproduzidos e comunicados às outras sociedades em diferentes espaços e tempos. Tais processos acontecem pelas instituições como a Família, a Igreja, a Escola, sendo da escola a responsabilidade maior pela sistematização do conhecimento.

Todavia, cabe destacar que o saber sistematizado e institucionalizado, sobretudo, com a Educação, a *priori*, foi um privilégio de poucos. Com isso, os os grupos excluídos (pessoas com deficiência, mulheres, camponeses, dentre outros) resistem e reagem à marginalização, promovendo lutas pela igualdade e acesso à Educação. Assim, às pessoas surdas, gradativamente, mediante opressões e conquistas, têm seus direitos reconhecidos.

Inserida no contexto educacional, o que me instigou a realizar esta pesquisa foi a prática de docência em sala bilíngue de surdos nos anos de 1999 a 2011. Essa foi uma experiência que marcou a minha formação como profissional da educação. Esse trabalho me despertava um paradoxo de sentimentos, um misto de alegria por ser docente da equipe de Educação Especial da rede estadual de Pernambuco,

atuando no município de Petrolina; ansiedade por novos saberes e a angústia por, muitas vezes, não encontrar resposta às minhas indagações sobre as estratégias de ensino a serem utilizadas na educação de surdos. Tudo isso, despertou em mim o interesse pelo estudo sobre educação de surdos.

A atuação em turmas bilíngues de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental me oportunizou o convívio com muitas crianças, que ainda estavam em processo de aquisição da linguagem, aprendendo sua língua natural, a língua de sinais. Sabemos que a aquisição da linguagem tardia por crianças surdas é bastante frequente, uma vez que, de acordo com Quadros e Cruz (2011), as pesquisas mostram que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não sabem língua de sinais e desconhecem o mundo surdo. Então, até que os pais venham conhecer a língua de sinais e aceitar seu uso, as crianças ficam, muitas vezes, desprovidas de *input* linguístico.

Nas minhas aulas junto a essas crianças, ao mesmo tempo em que se dava a aquisição da linguagem por elas, que estavam em processo de aquisição da Libras, eu também aprendia essa língua; mas, nesse caso, como uma segunda língua. Esse fato de não dominar a língua natural das crianças, por conseguinte sua língua de instrução, trazia-me muitos conflitos; tinha, por exemplo, conhecimento da importância da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas não tinha fluência em Libras para contar histórias, tampouco a escola dispunha de vídeos sinalizados.

Contudo, trabalhava numa escola de referência na educação de surdos e contava com o apoio de outros professores mais experientes tanto no uso da língua de sinais como nas estratégias de ensino para surdos, e as trocas de experiências iam subsidiando o meu trabalho. Esse contexto, no qual trabalhava, favoreceu a minha formação, pois a política de Educação Especial do estado de Pernambuco, nessa época, defendia a educação de surdos em salas bilíngues, promovendo formações continuadas, que contemplavam tanto o ensino de Libras como metodologias voltadas para o ensino de alunos surdos. Nessas formações, também havia socialização de trabalhos; eram momentos privilegiados de conhecer as experiências de outros professores, outras escolas e de outras cidades. Assim, podíamos selecionar aquilo que julgávamos contribuir para o nosso trabalho junto

aos alunos e voltávamos para as salas de aula com uma bagagem cheia de materiais e experiências, que íamos adaptando e testando na nossa realidade.

Assim, o aprendizado da língua de sinais por meio das formações continuadas e do convívio com os surdos sinalizadores, que frequentavam a escola onde eu atuava, foram fundamentais para o meu aperfeiçoamento profissional, oportunizando, na minha prática, o desenvolvimento de atividades, conversas, orientações e brincadeiras com os alunos, que antes não realizava.

Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Letras-Libras. Durante quatro anos de curso, pude aproveitar os conhecimentos adquiridos na graduação, para aperfeiçoar o trabalho nas turmas nas quais atuava. A fluência em Libras me proporcionou uma maior aproximação com as crianças, pois a apropriação da língua natural dessas crianças me possibilitou o diálogo com elas, resultando numa relação dotada de afetividade e confiança. Certamente, esses conhecimentos influenciaram na minha prática pedagógica, proporcionando mais segurança em relação às situações de aprendizagem, que oportunizava aos alunos, bem como me permitiram desenvolver um trabalho reflexivo denominado por Schön (2000) de reflexão-na-ação. Nesse sentido, aproveitava o meu próprio ensino como forma de investigação, e assim buscava melhorar a prática pedagógica.

Concomitante ao trabalho que desenvolvia nas salas bilíngues da rede de ensino estadual de Pernambuco, comecei a atuar também na formação de professores de salas bilíngues da rede de ensino municipal, realizando estudos sobre a língua de sinais e metodologias de ensino para alunos surdos. Contudo, as mudanças advindas das novas perspectivas da Educação Especial foram transformando essas práticas e as formações tomaram novos rumos. Deixaram de ser formações por área de especificidade e passaram a ser na perspectiva da Educação Inclusiva. Diante dessas mudanças, passei a trabalhar ministrando cursos de Libras, no Núcleo Municipal de Estudo de Línguas do município de Petrolina/PE, destinados à comunidade em geral: pais, professores e demais interessados.

Ao passo que as políticas públicas voltadas para Educação Inclusiva foram se fortalecendo, surgiram orientações para a matrícula de alunos com deficiência em salas regulares. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinaram que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos, de modo geral e que as escolas devem ser preparadas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes, na turma inclusiva, condições necessárias para uma educação de qualidade. Com essa determinação, conseqüentemente, as salas bilíngues para surdos foram desaparecendo, ocorrendo um crescimento no percentual de matrículas em salas inclusivas.

A partir das determinações do CNE- Conselho Nacional de Educação, as formações continuadas para professores de salas bilíngues, que eram frequentes, tornaram-se escassas. Quanto aos professores, que estão atuando com alunos surdos, em salas inclusivas, posso dizer que essas formações praticamente inexistem e os mesmos recebem pouco apoio para o trabalho, com o aluno surdo. Esse fato é bastante preocupante, uma vez que, mesmo com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, é fundamental que o professor saiba como interagir com seu aluno e conheça as suas especificidades em relação à aprendizagem. Assim, nesse sentido, essas formações continuariam sendo interessantes.

Atualmente, além do trabalho que venho realizando nos cursos de Libras para a comunidade, também atuo como professora da disciplina de Libras, em quatro cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, ou seja, atuo nas licenciaturas de Química, Física, Computação e Música.

Pela minha trajetória como professora de alunos surdos e ouvintes, tenho convicção de que é fundamental que o professor que atua com alunos surdos tenha conhecimento da língua de sinais, bem como da singularidade linguística dos mesmos. Assim, diante das vivências apresentadas, a justificativa para realizar esta pesquisa surge do meu interesse em pesquisar sobre o ensino da disciplina de Libras no curso de Pedagogia, uma vez que prepara professores para atuarem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Assim, apresento como **problema** desta investigação: Quais as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE para a formação de

professores?

Em meio a essa realidade, busco como **objetivo geral** desta pesquisa investigar e analisar as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco/ UPE, Campus Petrolina, para a formação de professores.

E para investigar e analisar as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE, tracei como **objetivos específicos**:

- Conhecer o processo de implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE;
- Analisar documentos, tais como o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Ensino da disciplina de Libras, entre outros, verificando os conteúdos, a metodologia e a avaliação apresentados;
- Observar e analisar a prática docente da professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia da UPE;
- Identificar os desafios encontrados pela professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia da UPE quanto ao ensino dessa disciplina;
- Conhecer as expectativas dos alunos de Pedagogia em relação à disciplina de Libras;
- Observar e analisar a prática docente de um aluno egresso do curso de Pedagogia da UPE, que cursou a disciplina de Libras e está atuando com alunos surdos.

Para tanto, valho-me de algumas **questões, que nortearam este trabalho**, as quais destaco:

- Como se deu a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE?
- Qual a formação profissional da professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia da UPE?

- Quais conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação são privilegiados, em seu plano de trabalho, pela professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia da UPE?
- Quais os desafios encontrados pela professora no que diz respeito ao ensino da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE?
- Quais as expectativas dos alunos do Curso de Pedagogia da UPE em relação à disciplina de Libras?
- Quais as contribuições que a disciplina de Libras possibilitou aos alunos egressos do curso de Pedagogia da UPE, em suas práticas diárias junto aos alunos surdos?

A seguir, apresento a dissertação, organizada em sete capítulos. O capítulo 1 refere-se à **Introdução**, já apresentada. No capítulo 2: **Caminhos Percorridos**, apresento os caminhos traçados para desenvolver esta pesquisa. Esse capítulo é dividido em quatro seções, como segue: **2.1 Caracterização da pesquisa; 2.2 O cenário da pesquisa e os sujeitos envolvidos; 2.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados e 2.4 Técnica de análise de dados.**

No capítulo 3: **A questão da inclusão das pessoas com deficiência**, esse capítulo apresento uma retrospectiva do processo de inclusão da pessoa com deficiência. O capítulo está dividido em três seções intituladas como: **3.1 A educação das pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão como imperativo de governo; 3.2 Educação de surdos do Oralismo ao Bilinguismo: a surdez em diferentes perspectivas e 3.3 A língua de sinais.**

O capítulo 4: **O processo de implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE – Campus Petrolina.** Está dividido em três seções, como segue: **4.1 Legislação e documentos orientadores; 4.2 Definição da carga horária; 4.3 Formação docente e 4.4 O perfil do aluno egresso do curso de Pedagogia.**

No capítulo 5: **O ensino na disciplina de Libras: contribuições para a formação docente**, abordo como o ensino perpassa a disciplina de Libras. Esse

capítulo dividido em duas seções, como segue: **5.1 A escolha dos conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação** e **5.2 Os conteúdos que os alunos demonstraram mais interesse.**

No capítulo 6: **Desafios encontrados nos processos de ensino e de aprendizagem na disciplina de Libras**, apresento os desafios encontrados pela professora e alunos no ensino e na aprendizagem da Libras. O capítulo está dividido em três seções, intituladas: **6.1 Expectativas dos alunos em relação ao ensino na disciplina de Libras; 6.2 Dificuldades no aprendizado dos conteúdos: depoimentos da professora e dos alunos** e **6.3 Relação dos conteúdos ensinados com a prática pedagógica dos professores da Educação Básica.**

No capítulo 7, teço as **Considerações finais** desta dissertação, contudo sem a pretensão de encerrar o debate sobre o tema. Apresento, nesse capítulo, as contribuições, que se evidenciaram, sobre a temática investigada e apresentada ao longo desta dissertação.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo está dividido em quatro seções, nas quais apresento as ideias que orientaram os caminhos investigativos e os procedimentos metodológicos aplicados durante a realização deste estudo. Desse modo, descrevo a caracterização da pesquisa, o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a técnica de análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho seguiu a abordagem qualitativa de pesquisa, pela possibilidade de manter uma proximidade maior do pesquisador com a situação pesquisada e buscar a compreensão dos fenômenos estudados a partir da visão dos sujeitos da pesquisa. Segundo Godoy (1995, p. 58, texto digital), a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja dos participantes da situação em estudo.

Nesse sentido, acredito que a escolha por essa abordagem proporcionou um maior envolvimento entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, e uma melhor apreensão da realidade, viabilizando a investigação e análise da situação de estudo.

Tendo em vista a natureza da investigação, que teve por finalidade responder a questões que nos inquietam, por meio de um recorte da realidade, optei nesta

pesquisa pelo estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 22):

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Na educação de surdos, a falta de conhecimento da língua de sinais, tanto pelos professores como pelos alunos e a homogeneização das metodologias de ensino são uma realidade presente em muitas instituições de ensino. Esse fato traz consequências para os surdos em termos de acesso ao conhecimento e à socialização. A escolha do estudo de caso emergiu a partir da minha inquietação para conhecer as melhorias, que podem ser promovidas na educação de surdos por meio do ensino na disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura.

A escolha pelo curso de Pedagogia justifica-se em função de ser indicado como prioridade por meio do Decreto Nº 5.626/05, uma vez que foi a partir desse documento normativo que a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Outros dois fatores influenciaram na escolha pelo curso de Pedagogia: primeiro, a possibilidade de encontrar professores pedagogos, que cursaram a disciplina de Libras, para serem sujeitos da pesquisa, seria maior. Segundo, como ainda não trabalhei com a disciplina de Libras nesse curso, tinha uma grande curiosidade em conhecer como se oferece esse ensino em um curso que apresenta um amplo mercado de trabalho. Assim, **o problema de pesquisa** buscou conhecer: Quais as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco/ UPE, Campus Petrolina, para a formação de professores?

Para tanto, busco como **objetivo geral** desta pesquisa: investigar e analisar as contribuições do ensino da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco/UPE, Campus Petrolina, para a formação de professores.

2.2 O cenário da pesquisa e os sujeitos envolvidos

Antes de começar a pesquisa, foi necessário traçar caminhos a serem percorridos. Nesta seção, trago a caracterização do contexto no qual foi realizada a investigação e apresento os seus sujeitos.

A investigação foi realizada na Universidade Estadual de Pernambuco, Campus Petrolina/PE, antiga Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – FFPP. Essa instituição está localizada na BR 203, Km 2, s/n, Petrolina/PE. Iniciou suas atividades em 1969, sendo a primeira instituição de ensino superior desse município.

Atualmente, oferece dez cursos, nas áreas de saúde e educação, atendendo um quantitativo de 2.865 alunos. A escolha por esse campo de pesquisa foi intencional, uma vez que optei por pesquisar o ensino dessa disciplina, na primeira instituição de ensino superior, da cidade de Petrolina/PE, a implementar disciplina de Libras na sua matriz curricular. A disciplina de Libras foi oferecida, inicialmente, apenas no curso de Pedagogia, sendo ofertada pela primeira vez no segundo semestre do ano de 2010.

O curso de Pedagogia, nessa instituição teve início em 1988; atualmente, atende uma demanda de 387 alunos, oriundos, sobretudo, das escolas públicas das redes estaduais e municipais de Petrolina e cidades circunvizinhas. A maior parte desses alunos já está inserida no mercado de trabalho e desempenha atividades profissionais, principalmente, nas áreas comerciais e educacionais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2012), esse curso visa à formação de um profissional, com um vasto campo no mercado de trabalho, podendo atuar em vários espaços, como podemos conferir no objetivo proposto:

Formar o profissional para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (p. 31).

Os sujeitos que participaram desta pesquisa são profissionais e alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo: a coordenadora do curso, a professora

que ministra as aulas da disciplina de Libras, dois alunos egressos que já cursaram essa disciplina e três alunas, que estavam cursando a disciplina no decorrer da pesquisa, totalizando sete participantes.

Quanto à escolha dos alunos egressos, para sujeitos da pesquisa, a prioridade foi para aqueles que já estavam no mercado de trabalho, no meio educacional, em contato com alunos surdos.

Apesar de 389 alunos já terem cursado a disciplina de Libras, consegui o contato de apenas 227. Alguns já haviam mudado de e-mail, pois utilizavam o e-mail institucional e, também, muitos mudaram de telefone. Entre os alunos contatados, nenhum está atuando com alunos surdos, e apenas dois haviam trabalhado com alunos surdos inclusos em suas salas de aula. Assim, escolhi esses dois alunos egressos para participarem da pesquisa.

Quanto à escolha das alunas que estavam cursando a disciplina, o intuito inicial era convidar para participar da pesquisa alunos que já tivessem atuado ou atuando no magistério com alunos surdos. No momento em que nos apresentávamos e conversávamos sobre a pesquisa, os alunos começaram a falar sobre suas experiências de trabalho e interesse sobre o tema. Contudo, apenas uma aluna atendia a minha expectativa inicial. Assim, foram priorizadas, uma aluna que já atuou com alunos surdos e duas alunas, que estão desenvolvendo sua pesquisa de final de curso relacionada à pessoa surda.

2.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Compreendendo que as informações obtidas, dos sujeitos investigados, foram a base para a coleta de dados dessa pesquisa, foram utilizados, como instrumentos de investigação, a leitura e análise de documentos, a entrevista semiestruturada, a observação de campo, com registros fotográficos e filmagens.

A análise documental buscou compreender melhor a implementação da disciplina de Libras no curso alvo da pesquisa. Segundo Lüdke e André (2013, p. 44-45), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações por outras

técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Na análise documental, foi realizada a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, os fundamentos legais para o ensino de Libras nos cursos de formação de professores; dentre os documentos específicos do curso de Pedagogia da UPE como a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e o Plano de Disciplina da disciplina de Libras.

A escolha pela entrevista deu-se pelo fato de que se buscou nesta pesquisa dados subjetivos, os quais, somente por meio da investigação com os sujeitos participantes poderiam chegar às informações pretendidas. Como afirma Gil (2008, p.109) “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.”

Destaco que as entrevistas tiveram como finalidade extrair dos participantes informações que compuseram o conteúdo da pesquisa. Desse modo, optei pela entrevista semiestruturada para que os participantes pudessem expressar seu pensamento de forma mais espontânea. Quanto ao tipo de entrevista, segundo Trivinõs (1987, p. 146),

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A escolha pela entrevista semiestruturada surgiu do interesse de que, ao passo que os investigados fossem respondendo às questões e expondo suas opiniões, eu poderia formular novos questionamentos sem me prender somente aos questionamentos formulados previamente.

Foram entrevistados a coordenadora do curso de Pedagogia (roteiro de entrevista APÊNDICE A), a professora da disciplina de Libras (roteiro de entrevista APÊNDICE B), três alunos que estavam cursando a disciplina de Libras, durante a realização da pesquisa, no primeiro semestre de 2015 (roteiro de entrevista APÊNDICE C) e dois alunos egressos do curso de Pedagogia que cursaram a

disciplina de Libras. Sendo que uma aluna cursou Libras na primeira turma que lhe ofereceu essa disciplina, no segundo semestre de 2010, e o outro aluno cursou-a no primeiro semestre de 2012 (roteiro de entrevista APÊNDICE D).

As entrevistas aconteceram individualmente, em data, horário e locais combinados previamente. A entrevista com a coordenadora do curso foi realizada na sala do colegiado de Pedagogia. A professora da disciplina de Libras e as alunas, que estavam cursando essa disciplina, foram entrevistadas nas salas de aula da UPE. Ressalta-se que, nesse momento, as salas estavam desocupadas e foram disponibilizadas para esse fim. Os alunos egressos foram entrevistados em uma sala de uma escola da rede municipal de Petrolina, localizada no centro da cidade, na qual eu trabalho. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Ressalto que todos os sujeitos da pesquisa, ao serem esclarecidos sobre o trabalho que seria desenvolvido, deram o aceite da sua participação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICES E; F; G;H). Já para o diretor da universidade foi selado o acordo para a realização da pesquisa por meio do Termo de Anuência (APÊNDICE I).

A observação no campo consistiu na observação da prática docente da professora, que ministra a disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE. Segundo Triviños (1987, p. 153),

"Observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam- se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

As observações das aulas com a professora da disciplina de Libras foram realizadas durante seu horário de aula na universidade. Foram realizadas duas observações; em cada observação, permaneci na sala durante duas aulas de (45 minutos por h/a) cada, num espaço de tempo de oito dias entre a primeira e a segunda observação. As observações foram feitas seguindo um roteiro estruturado previamente (APÊNDICES J; K).

O instrumento utilizado para registrar as observações realizadas no campo, das práticas docentes, foi o diário de campo. O diário de campo segundo Neto (2004, p. 63-64):

(...) é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa.

No diário de campo, procurei descrever as observações realizadas, desde o espaço físico da pesquisa, as manifestações dos participantes, além das reflexões e dos comentários sobre fatos ocorridos durante a pesquisa. As anotações foram realizadas durante e logo após cada observação para que não se perdessem na memória.

Já os registros fotográficos e as filmagens tiveram como objetivo armazenar de forma completa os dados fornecidos durante a observação Neto (2004, p. 63) corrobora dizendo que:

Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registro aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. O uso de filmagem nos permite reter vários aspectos do universo pesquisado [...].

Principalmente, tratando-se desta pesquisa, que tem como objeto de estudo o ensino da disciplina de Libras – uma língua de modalidade visual-espacial, as filmagens foram o mais apropriado meio para armazenar as informações obtidas no campo. Apesar de, inicialmente, a filmadora e câmera fotográfica deixarem os sujeitos da pesquisa mais inibidos, observei que, a partir da primeira meia-hora de aula, a minha presença já não era mais inibidora e logo a aula começou a fluir naturalmente. Essas filmagens e fotos permitiram à pesquisadora, quando da saída do campo, observar manifestações dos participantes e aspectos físicos do espaço que, no momento da observação, não foi possível.

2.4 Técnica de análise de dados

Como procedimento de análise dos dados, foi feita uma aproximação com os

pressupostos da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo Bardin (2011, p. 48), análise de conteúdo designa:

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

Nesse sentido, a autora orienta algumas etapas para a realização da análise do conteúdo, organizadas em três fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase, denominada pré-análise, compreendeu a organização do material a ser analisado, com a finalidade de sistematizar as ideias iniciais. Nessa fase, realizei uma leitura flutuante, que, de acordo com Bardin (2011), trata-se de um contato inicial com o material coletado para conhecer seu conteúdo. A partir da leitura flutuante, comecei a seleção do material que seria válido para análise conforme os objetivos e questões norteadoras da pesquisa e que viessem responder ao problema de pesquisa.

Os materiais selecionados a partir da leitura flutuante constituíram o *corpus*, ou seja, formou-se “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126).

Após a constituição do *corpus*, parti para a edição dos textos das entrevistas, que foram gravadas e transcritas. Assim, foi feito o tratamento das falas, isto é, subtraídos os vícios de linguagem, as falas repetidas e as falas que fugiam o interesse da pesquisa.

Na segunda fase, que Bardin (2011) nomeia de exploração do material, realizei a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Para a autora codificar o material coletado, significa tratá-lo, ou seja, fazer uma transformação dos dados obtidos do texto de modo que possam ser identificados.

Para que os dados fossem identificados, foi realizada a codificação, ou seja, foram criados códigos. Os códigos utilizados foram as cores. Os dados afins ou que se completavam foram identificados pela mesma cor. Essa identificação de dados, realizada nessa fase, foi feita de acordo com os objetivos, as questões norteadoras

e o problema da pesquisa. Assim, realizei a classificação a partir da agregação das cores selecionadas.

Em seguida, com os dados coletados, já codificados e classificados, passei para a categorização. As categorias foram definidas, adequando-se aos objetivos, às questões norteadoras e ao problema de pesquisa, com a finalidade de facilitar a análise dos dados. Desse modo, emergiram as seguintes categorias:

- 1) O processo de implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia;
- 2) O ensino na disciplina de Libras: contribuições para a formação docente;
- 3) Desafios encontrados no ensino e na aprendizagem na disciplina de Libras.

Na terceira fase, denominada por Bardin (2011) de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foram uma etapa que exigiu uma leitura mais apurada e reflexiva para captar os conteúdos manifestos e latentes, presentes em todo o material, coletado por meio dos documentos, entrevistas e observações, a propósito dos objetivos previstos. Nessa etapa, deu-se a conclusão das duas etapas anteriores, pois foi o momento de interpretar os dados e reorganizá-los.

Desse modo, na composição dessa dissertação, estão presentes as informações captadas por meio da análise documental; das entrevistas com a coordenadora do curso de Pedagogia, com a professora da disciplina de Libras, com os alunos que estavam cursando a disciplina de Libras durante a pesquisa e dos alunos egressos do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina de Libras, ainda as informações registradas no diário de campo e também as obtidas por meio das fotos e filmagens, capturadas durante as observações; além das contribuições dos teóricos que referendaram essa pesquisa e das minhas considerações sobre todos esses aspectos pontuados.

Acredito que a abordagem de pesquisa escolhida, assim como os instrumentos metodológicos utilizados, possibilitaram-me encontrar subsídios para responder ao problema de pesquisa apresentado.

3 A QUESTÃO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, apresento a trajetória da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Na primeira seção, faço uma breve retrospectiva desde a época em que as pessoas eram excluídas da sociedade perpassando pela legislação que promoveu a inclusão como imperativo de governo. Na segunda seção, trato da questão da educação de surdos. Finalizando, discorro sobre a Língua de Sinais e a importância do ensino dessa língua para a inclusão das pessoas surdas.

3.1 A educação das pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão como imperativo de Governo

Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência tiveram seus direitos negados. Na antiguidade, quando não as sacrificavam, negando-lhes o direito à vida, furtavam-lhes os direitos sociais e educacionais. Por um longo período, foram tidos como ineducáveis. As primeiras iniciativas de instruir os considerados ineducáveis deram-se por volta do século XVI, por médicos e pedagogos que desafiaram a tradição vigente, e acreditando no potencial dessas pessoas, eles próprios tornaram-se seus professores. Contudo, o cuidado era simplesmente de custódia (MENDES, 2006).

Ainda de acordo com Mendes (2006), a institucionalização deste trabalho deu origem a uma educação segregada. Acreditava-se que as pessoas que apresentavam algum desvio do padrão social seriam mais bem cuidadas se confinadas em asilos e manicômios. Desse modo, também a sociedade estava

protegida dos considerados “anormais”. Posteriormente, surgiram as classes especiais, em escolas regulares onde eram alocados os alunos que não conseguiam avançar no processo educacional.

Nesse sentido, a educação das pessoas com deficiência, em Petrolina/PE, apresenta uma trajetória semelhante. A primeira iniciativa de educação para esse segmento da sociedade começou com a criação de uma sala, onde estudavam alunos com vários tipos de deficiência. Entre esses alunos, encontravam-se, também, alunos surdos. Destaco, ainda, que muitos alunos surdos estudaram na APAE, por terem sido, erroneamente, diagnosticados como deficientes mentais.

Carvalho (2007, p. 34) destaca que “os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas”. Documentos originados de movimentos sociais têm sido usados como base para elaboração de dispositivos que defendem o direito de igualdade para todos. Portanto, o indicativo de que todos tenham acesso à educação está presente em vários documentos internacionais, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada há mais de 60 anos por representantes de todas as regiões do mundo. É considerada um marco na história dos direitos humanos. No artigo XXVI, que se refere à educação, proclama que “todo ser humano tem direito à instrução” (ONU, 1998, p. 5, texto digital).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, recomenda que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras¹ de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

A partir daí, o movimento pela educação inclusiva começa a se alicerçar. No

¹ A Declaração Mundial sobre Educação para todos apresenta os termos “pessoas portadoras de deficiência” ou “portadores de deficiência”, contudo ressalta-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) recomenda o uso do termo “pessoa com deficiência” quando se referir a esse segmento da sociedade.

entanto, foi após a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, onde foi traçado o documento conhecido como a Declaração de Salamanca, que a educação inclusiva, de fato, foi delineada e difundida em vários países. Esse documento proclama que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5).

Vale ressaltar que esses três documentos, comentados anteriormente, serviram de referência para formulação teórica da legislação aplicada à educação no Brasil, por exemplo: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Esses fundamentos legais têm por finalidade garantir o direito de todos à educação e preconizam que a educação das pessoas com deficiência se dê “preferencialmente” junto aos seus coetâneos.

É importante destacar que, na década de 1990, quando foram elaboradas a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), no Brasil, vivíamos o movimento da integração escolar. De acordo com Rech (2011), o movimento da integração escolar teve por objetivo oportunizar às crianças que estavam fora da escola o direito de estudar junto às demais crianças quando possível, e na escola especial, quando necessário. A autora destaca ainda que “a ideia inicial- que sustentou o princípio da integração escolar- foi normalizar, ou seja, fazer com que as pessoas consideradas “diferentes” tivessem a oportunidade de se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão” (RECH, 2011, p. 24). O movimento de integração escolar tinha como pressuposto que o aluno se adaptasse à escola, ao invés de a escola adaptar-se às necessidades dos alunos.

De acordo com Lopes e Rech (2013, texto digital), foi no primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, entre 1995 e 1998, que a palavra inclusão começou ser usada nos materiais e programas do Ministério da Educação. A investigação de Tatiana Luiza Rech (2010, texto digital), apresentada na sua dissertação de mestrado com o título “A Emergência da Inclusão Escolar no Brasil: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece”, aponta que, inicialmente, o termo inclusão apareceu sutilmente como “Integração/inclusão” e em

alguns momentos como “inclusão/integração”.

Ainda que já houvesse o desejo de incluir, o termo inclusão, no sentido de “inclusão escolar”, com o intuito de oferecer a matrícula para todos os alunos na mesma escola, só veio a ter maior visibilidade no segundo mandato de FHC, compreendido entre 1999 e 2002.

Nesse período, apesar das recomendações do Governo Federal para o fortalecimento da escola inclusiva, no município de Petrolina/PE, as matrículas em salas especiais ainda permaneciam. Na rede municipal, as salas bilíngues para surdos funcionaram até o ano de 2008, enquanto que, na rede estadual, foram extintas somente em 2014.

Lopes e Rech (2013, p. 213, texto digital) destacam que, no governo de FHC, foram empreendidos esforços para atender às recomendações elaboradas pela Organização das Nações Unidas. Foram tomadas medidas no sentido de cumprir as metas estabelecidas na Declaração de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). O tema inclusão foi amplamente divulgado na mídia, tornando-se alvo de discussões e campanhas publicitárias, com o objetivo de mobilizar a sociedade sobre a importância de todos os alunos estudarem juntos na mesma escola. Nesse sentido:

Com a necessidade de educar a todos, o Governo FHC priorizou três ações principais. Sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), propondo que a educação fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; elaborou o Plano Nacional de Educação em 2001, deixando transparecer o apelo pela construção de uma escola inclusiva; por fim, criou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, confirmando que o princípio de incluir a todos já estava claramente fundamentado por uma política de Estado (LOPES; RECH, 2013, p. 213, texto digital).

Com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a noção de inclusão tomou uma dimensão maior, no sentido de cumprir o imperativo “educação para todos”. Esse documento preconiza que:

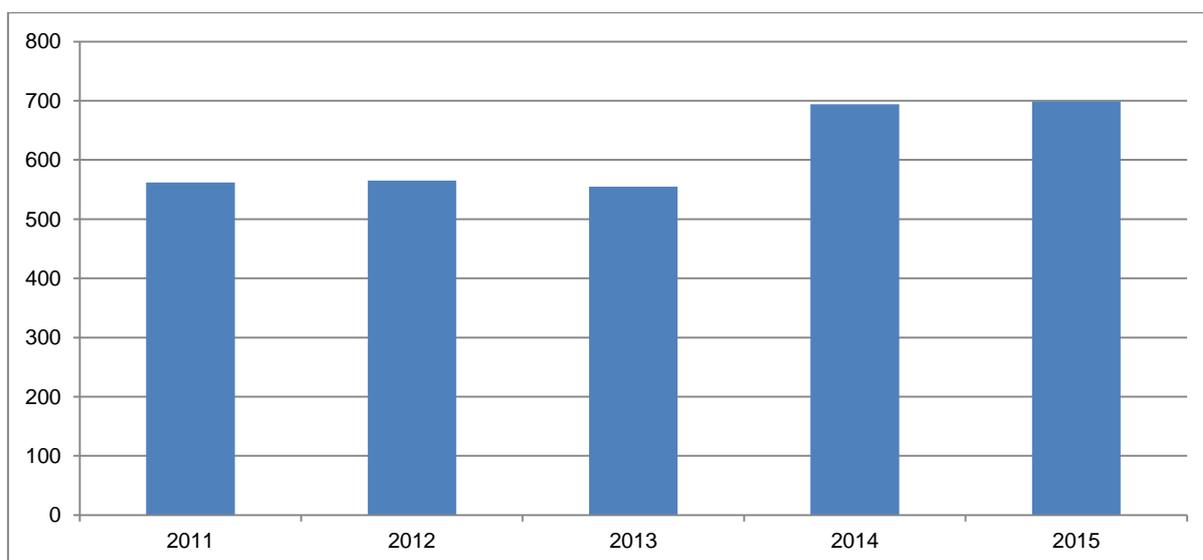
A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 28, texto digital).

A partir dessas ações, os números de matrículas de pessoas com deficiência no ensino inclusivo têm crescido consideravelmente. Os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, sucessores de FHC a cada mandato têm fortalecido as ações em prol da educação inclusiva.

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento apresenta os números que mostram a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, apresentando um crescimento de 640% nas matrículas entre 1998 e 2006.

Desse modo, a escola inclusiva ganhou espaço e tornou-se um imperativo de governo a partir da elaboração dessa Política. Diferente dos documentos anteriores, que recomendavam a matrícula das pessoas com deficiência “preferencialmente” na mesma escola com os demais alunos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proclama que a matrícula passa a ser “obrigatoriamente” na mesma escola. Assim, em alguns municípios, a inclusão escolar dos alunos com deficiência se deu de imediato e, em outros municípios, foi acontecendo paulatinamente. O gráfico a seguir mostra a evolução das matrículas de alunos com deficiência, na rede municipal de Petrolina/PE, nos últimos cinco anos.

Gráfico 1 - Evolução da matrícula de alunos com deficiência na rede municipal de Petrolina/PE



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Petrolina/PE.

A questão a interrogar é se as estatísticas apresentadas em relação à matrícula das pessoas com deficiência, de fato, representam uma evolução na sua inclusão escolar. Penso que o simples fato de estar junto num mesmo espaço físico, sendo notado como os diferentes, no entanto sem o respeito às suas diferenças seja uma forma camuflada de exclusão. Entendo que a inclusão, por esse viés, traz em si o propósito da normalização, da disciplinarização.

Lopes e Rech (2013, p. 212, texto digital) destacam que “*inclusão como imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”.

Nesse intuito, o Governo tem empreendido esforços para que as instituições que, ainda, não aderiram à política de educação inclusiva sejam transformadas em centros de atendimento educacional especializado, cumprindo-se o imperativo de inclusão - todos juntos na mesma escola.

Acorsi (2011) chama a atenção no sentido de que muito se trabalha para propagar a ideia de que todos devem ter acesso à escola, ainda que não tenham aprendizagem garantida. Assim, a educação desses sujeitos da inclusão reduz-se a sua socialização.

De fato, muitos alunos permanecem na escola, apenas como mais um no espaço físico, sem nenhuma atenção voltada para suas especificidades. Os professores alegam que não foram capacitados para trabalhar com alunos com deficiência. Desse modo, por vezes, até mesmo a socialização é comprometida.

Enfim, fica uma indagação sobre a política de educação inclusiva do Governo, que propaga “educação para todos”. **Oferecer a matrícula para todos numa mesma escola é garantia de inclusão escolar?** Na próxima seção, trago algumas considerações sobre a educação de surdos e suas peculiaridades.

3.2 Educação de surdos do oralismo ao bilinguismo: a surdez em diferentes perspectivas

Falar sobre educação de surdos é falar de um tema inquietante, que revela muitos conflitos. Como discorri na seção anterior, as pessoas com deficiência, por um longo período, tiveram seus direitos negados. A surdez, entendida como uma deficiência, acarretou aos surdos a consequência de serem sacrificados, abandonados em florestas ou escravizados.

Para o filósofo Aristóteles (384 -322 a. C), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas. Assim, eram incapazes de razão, se não falavam, não tinham linguagem, tampouco pensamento. Essa sentença de Aristóteles de que os surdos não eram educáveis permaneceu por muitos séculos, sem que fosse questionada (GUARINELLO, 2007).

Somente na Idade Média, por volta do século XIV, o escritor d'Ancona mencionou a possibilidade de ensino para os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral. Segundo Guarinello (2007, p. 20), “seria esse o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar suas próprias decisões”.

Nos séculos seguintes, foram surgindo outros interessados na educação de surdos. A fala, a leitura, a escrita, as operações matemáticas, a oração e a confissão oral eram a base do ensino, pois buscava-se que os surdos fossem reconhecidos como pessoas e tivessem direito às suas heranças. Como afirma Albres (2005, p. 20-21, texto digital):

A educação dos surdos sempre esteve preocupada com as habilidades linguísticas, reflexo da concepção da linguagem como espelho da mente. Nessa perspectiva, pode-se inferir que pessoas que não falassem bem não pensavam bem, portanto todos deveriam ter o direito à educação, preceitos estes da escola nova e da luta pela democratização do ensino. Entretanto, a democratização de qualquer tipo de ensino tarda a acontecer, assim, a educação era para os surdos que tinham boas condições econômicas, proporcionando-lhes o ensino da fala, da escrita e da leitura. Para os menos favorecidos, cabia o ensino de sinais para a comunicação imediata, a dimensão funcional do trabalho e a subsistência.

Para surdos das classes menos favorecidas, a instrução veio com a criação da primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, fundada pelo abade Charles Michel de L'Épée, com uma filosofia manualista e

oralista². L'Épée instruía os surdos por meio de um método que ele inventou, denominado de sinais metódicos, uma combinação da língua de sinais com a língua oral francesa e o alfabeto manual.

Nesse mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinicke desenvolveu uma filosofia de ensino para surdos, que ficou conhecida como método oral ou Oralismo. Na sequência, apresentarei os pressupostos do Oralismo.

3.2.1 O Oralismo

Qual seria a metodologia mais eficaz para o ensino de surdos? Essa questão polêmica vem ultrapassando gerações e gerando confronto entre as diversas visões filosóficas e metodológicas. Contudo, é unânime o reconhecimento sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento do sujeito. Capovilla (2001, p. 1479) afirma que:

A falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais, e planejam a condução de suas vidas e a de sua comunidade. A linguagem permite comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, concretos e abstratos, presentes e ausentes. Permite também reinventar o mundo cultural, para além da experiência física direta do aqui e agora.

Assim, entendo que somente a linguagem permite ao ser humano aprender e compreender o mundo; reinventá-lo saindo da mera experiência da imitação. Dada a importância da linguagem para as pessoas, foi que a preocupação com as habilidades linguísticas sempre marcaram a educação de surdos. Entretanto, há controvérsia de como deve se dar a aquisição da linguagem pela criança surda. Segundo Silva e Nembri (2010, p. 19):

É importante frisar que, de fato, a controvérsia está diretamente ligada a duas vertentes, o oralismo e o não oralismo, envolvendo também personagens que representam perspectivas diferentes quanto à concepção de linguagem, de surdez e, fundamentalmente, de homem.

O Oralismo apresenta como pressuposto básico que as crianças surdas

² É denominado de “manualista” o método que utiliza a língua de sinais, pois faz uso das mãos para sinalização, e “oralista” o que faz uso do ensino da fala.

devem aprender a falar a língua oral desde a mais tenra idade. Os defensores desse método propagam o ensino da língua oral como situação ideal para integração do surdo na comunidade geral. Assim, a surdez é entendida como uma deficiência, que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva.

Capovilla (2001), relata que o Oralismo teve sua ascensão a partir do Congresso de Milão, realizado em 1880. Nesse congresso, a língua de sinais foi abolida, e o “Método Oralista” tornou-se dominante por quase cem anos. Conseqüentemente, a Educação de Surdos reduziu-se ao ensino da fala e da leitura labial, pois “consome-se tanto tempo ensinando às crianças surdas a falar, que resta muito pouco para transmitir informação, cultura, habilidades complexas ou qualquer outra coisa” (SACKS, 2010, p. 45).

De acordo com Sacks (2010), durante o período de dominância do Método Oralista, os professores surdos foram expulsos das escolas, e a língua de sinais foi banida. A fim de manter o desenvolvimento da oralização, a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral. Todo esse rigor para manter o oralismo estrito resultou num atraso para educação dos surdos. A sua maioria se perpetuou na escola, e o seu nível educacional ficou bem abaixo do nível dos ouvintes. Lacerda (1998, p. 3, texto digital), corrobora quando diz que:

A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Devido à grande ênfase dada à oralização, durante quase um século, os surdos passaram a ser vistos como deficientes auditivos, sem o reconhecimento da sua cultura própria. Acreditava-se que, somente por meio da aquisição da fala oral o surdo seria capaz de desenvolver suas habilidades cognitivas mais elevadas. Contudo, o que se observou foi um rebaixamento expressivo no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Capovilla (2001, p. 1481) “Infelizmente, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da imprescindibilidade da linguagem oral para o desenvolvimento

cognitivo dos Surdos”.

Muito empenho foi concedido à oralização dos surdos; entretanto, apenas casos individuais de sucesso foram observados. Assim, a partir da década de 1960, as expectativas sob a filosofia Oralista pura começaram a serem revistas, pois sucessos eventuais não seriam mais o bastante. “Era preciso torná-los regra” (CAPOVILLA, 2001, p. 1482).

O reconhecimento de que a linguagem é essencial para o desenvolvimento humano, o insucesso do Oralismo e as pesquisas sobre as línguas de sinais deram origem a novas propostas educacionais voltadas para as pessoas surdas. Com o fracasso do Oralismo, a abordagem educacional que ganhou impulso foi chamada de Comunicação Total. Esse assunto será apresentado na próxima seção.

3.2.2 A Comunicação Total

Como relatado na seção anterior, o Oralismo teve sua ascensão em 1880 com o Congresso de Milão. Esse fato fez com que, durante muitos anos, as línguas de sinais ficassem à margem das pesquisas. De acordo com Guarinello (2007), esse cenário começou a mudar a partir de 1960, com os estudos do linguista americano, William Stokoe, quando publicou o artigo “Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf” (a estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos). Esse artigo demonstrou que a Língua de Sinais Americana- ASL apresenta todas as características das línguas orais.

Baseados nos estudos de Stokoe, surgiram outros estudos e pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação de crianças surdas. Assim, na década de 1970, em lugar do Oralismo estrito, veio a proposta da adoção dos sinais na educação de surdos, surgindo, então, a filosofia da Comunicação Total.

Na filosofia da Comunicação Total, propunha-se o uso de sinais, gestos naturais, expressões faciais, leitura orofacial, alfabeto manual, aparelhos de amplificação sonora e fala para fornecer para os alunos surdos inputs linguísticos, oferecendo subsídios para que eles pudessem expressar-se. Enfim, a Comunicação

Total defendia o uso de todos os meios de comunicação com o aluno surdo; contudo, o seu objetivo continuava sendo ensiná-lo a falar. Assim, entende-se que a Comunicação Total também compreendia as pessoas surdas como deficientes auditivas, que necessitavam da aprendizagem da fala oral para que viessem a se desenvolver.

A Comunicação Total, de fato, caracterizava-se pelo uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais, por serem línguas de modalidades e estruturas gramaticais diferentes, conseqüentemente, resultava numa comunicação truncada. Segundo Capovilla (2001, p. 1486), com a Comunicação Total, “as crianças estavam se tornando não bilíngües como se esperava, mas sim *hemilíngües*, por assim dizer, sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas, e sem conhecer os limites entre uma e outra”.

Notoriamente sem sucesso, a Comunicação Total cedeu espaço para uma nova filosofia, o Bilinguismo, que defende que a criança surda deve ter acesso à língua de sinais e à língua oral, mas não usadas simultaneamente como se utilizava na Comunicação Total. Esse tema será aprofundado na próxima seção.

3.2.3 O Bilinguismo

O Bilinguismo como filosofia educacional para surdos surgiu na década de 1980. Essa filosofia fundamenta-se em estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda (SLOMSKI, 2010).

Essa fundamentação pressupõe que a criança surda tenha acesso, o mais cedo possível, à língua de sinais e à língua oral do seu país. No entanto, vale salientar que essas línguas não devem ser usadas simultaneamente, como eram usadas na Comunicação Total, constituindo o bimodalismo³, devido a sua diferença estrutural.

Em documento elaborado por um grupo de trabalho instituído pelo MEC,

³ O bimodalismo ou português sinalizado caracteriza-se pelo uso simultâneo de fala e de sinais.

formado por profissionais e pesquisadores da área⁴, que define subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, apresenta-se a seguinte definição:

A Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.[...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014a, p. 6).

Na perspectiva do Bilinguismo, a língua de sinais, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais- Libras, deve assumir o status de primeira língua (L1) e deve ser adquirida na interação com os pares surdos, já a língua oral, a língua portuguesa, a segunda língua (L2) deve ser ensinada pelos adultos ouvintes, com base em técnicas de ensino de segundas línguas. Essas técnicas devem partir das habilidades interativas e cognitivas já desenvolvidas pelas crianças surdas diante de suas experiências naturais com a língua de sinais (QUADROS, 1997).

Ressalta-se, no Bilinguismo, a valorização dada à língua de sinais, concebendo essa como a única língua que a pessoa surda pode adquirir espontaneamente por meio do diálogo contextualizado. Santana (2007, p. 166), destaca que o Bilinguismo:

[...] defende a primazia de uma língua sobre a outra, ou seja, da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente, na comunicação total, ou isoladamente – a linguagem oral, no oralismo, ou a língua de sinais, quando se afirmava que o surdo não aprenderia jamais a falar.

Essa prioridade dada à língua de sinais tem como base dois argumentos. Primeiro, defende-se a existência de um período crítico para aquisição da linguagem. Segundo, por haver uma competência inata, pressuposto núcleo duro do paradigma inatista, de acordo com o qual, para a aprendizagem de uma língua, é necessário apenas está inserido em uma comunidade linguística e receber dela

⁴ Grupo de trabalho designado por Portarias Ministeriais, nº 1.060/2013 e nº 91/2013 para elencar subsídios a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

inputs linguísticos cruciais (SANTANA, 2007).

Assim, as crianças devem ser expostas o quanto antes à sua língua natural. Tratando-se das crianças surdas, devem ser expostas à Libras, para que a sua aquisição da linguagem seja análoga a das crianças ouvintes aprendendo o Português. Vale salientar, que as crianças surdas não irão adquirir o Português, naturalmente, devido a sua falta de audição. Essa aquisição poderá vir a acontecer, somente por meio de um ensino sistematizado, mas não de forma natural e espontânea como a aquisição da Libras.

De acordo com Quadros (1997), baseado na análise sobre os direitos humanos linguísticos, o objetivo educacional para todas as crianças surdas, deve garantir um ótimo nível de bilinguismo, pois:

[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país tem o direito de serem bilíngues, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país (QUADROS, 1997, p. 28).

Ao garantir esses direitos, para as crianças surdas, tem-se o delineamento de uma proposta educacional bilíngue. Desse modo, deve ser proporcionado aos alunos um ensino, que considere a Libras como sua língua própria, portanto, por excelência, sua língua de instrução e o Português como sua segunda língua.

Contudo, Quadros (1997) destaca que é necessário atentar-se que a criança surda está inserida em duas culturas. A cultura da comunidade surda, uma cultura visual, que deve ser respeitada e cultivada e a cultura da comunidade ouvinte. Nesse sentido, uma proposta puramente bilíngue não é o bastante. “Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Valorizar a identidade bicultural, envolvendo as duas culturas, a da comunidade surda e a da comunidade ouvinte, contribui para o enriquecimento cultural das crianças surdas. A assimilação de ambas as culturas é importante

porque, por um lado, fortalece a autoestima da criança, quando essa se identifica com seus pares surdos, e por outro lado, favorece a sua integração na sociedade em que vive.

Portanto, uma proposta de ensino bilíngue e bicultural, necessariamente, exige a parceria de profissionais surdos e ouvintes. Quadros (1997) destaca que, considerando o aspecto psicossocial, a integração satisfatória da criança surda à comunidade ouvinte, está vinculada a uma identificação sólida com o seu grupo. Caso essa identificação não aconteça, ela terá dificuldades tanto na comunidade surda, quanto na ouvinte, apresentando limitações sociais e linguísticas, por vezes, irreversíveis.

3.2.3.1 Uma proposta de educação bilíngue

De acordo com Strobel (2008, p. 3) “A escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, alfabetização e inclusão social de surdos.” É a partir desse pressuposto que a comunidade surda vem lutando pela garantia de salas ou escolas bilíngues⁵ como prevê o decreto nº 5.626/05.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), as duas línguas envolvidas no contexto educacional, que constituem a educação bilíngue, podem ser proporcionadas de formas diferenciadas. Isso vai depender de decisões político-pedagógicas. A escolha pela oferta de uma educação bilíngue implica para escola assumir uma política linguística em que as duas línguas irão coexistir no espaço escolar. Então, essas línguas devem estar presentes em todas as situações da escola e serem utilizadas por toda a comunidade escolar.

No contexto educacional, e não apenas nele, a interação se faz necessária uma vez que a aprendizagem se efetiva nas práticas sociais coletivas. É nesse sentido que a escola se caracteriza como um espaço linguístico fundamental e, por vezes, sendo o primeiro espaço onde a criança surda entra em contato com a sua língua natural – a língua de sinais. Desse modo, a interação passa a ter melhor

⁵ De acordo com o decreto Nº 5.626/05 são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

qualidade, implicando diretamente em uma maior riqueza do processo educacional, que, nessa perspectiva, passará a ter um valor maior para a criança (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Entretanto, as autoras discorrem que, em algumas localidades, os professores desconhecem a língua de sinais e faltam recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Contudo:

Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

As escolas precisam estar providas de profissionais bilíngues para que, de fato, garantam a educação bilíngue. Dentre esses profissionais, destaca-se a presença dos profissionais surdos, professores ou instrutores, que serão referência para os alunos surdos e transmissores da cultura surda, e os professores ouvintes bilíngues.

Almeida (2012, texto digital) chama a atenção para uma condição bastante comum em relação à educação bilíngue. Naturalmente, quando se discorre sobre educação bilíngue que envolve a língua portuguesa e a língua de sinais, pensa-se na educação bilíngue para surdos. Contudo, quando se refere a uma educação inclusiva, onde surdos e ouvintes compartilham o mesmo espaço de aprendizagem, o bilinguismo deve ser pensado não somente para os alunos surdos, mas também para os ouvintes.

Destaco, ainda, que, numa proposta de educação bilíngue e bicultural, para surdos, a aprendizagem da língua de sinais é necessária não somente aos profissionais da educação, mas também aos familiares. Esses devem ser esclarecidos da existência de uma comunicação visual, que é adequada ao desenvolvimento da criança surda. A escola deve garantir à família a oportunidade de aprender a língua de sinais e sobre a cultura surda.

Para Skliar apud (LOPES, 2011, p. 67), uma proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como “uma oposição aos discursos e as práticas

clínicas hegemônicas- características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. É nesse sentido que a comunidade surda vem lutando por uma real inclusão, onde sejam respeitadas as especificidades surdas e seja oferecida uma educação bilíngue como, de fato, se almeja.

Como conquista da sua luta por uma escola bilíngue, a comunidade surda obteve a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Esse decreto retorna aos surdos o direito de matricularem-se em salas bilíngues para surdos, o que havia sido negado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Seguros da importância da escola bilíngue para surdos, a luta não cessou. O movimento surdo em defesa das escolas bilíngues buscou assegurar-se desse direito de inclusão no seu sentido real, como garantia e igualdade de direitos. Nas palavras de Skliar (2011, p. 29-30):

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem, margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo.

Dessa batalha consciente e incessante da comunidade surda, por uma educação inclusiva, que não exclua, o passo seguinte foi a luta pela inclusão das escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional de Educação PNE, onde obtiveram resultado positivo, quando tiveram assegurado na meta 4, estratégia 7:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...] (BRASIL, 2014b).

Essa conquista assegura que os surdos poderão escolher em qual escola querem estudar. Dessa forma, assegura-se a matrícula tanto na escola bilíngue junto aos alunos ouvintes, quanto na escola bilíngue para surdos, compreendendo-

se, assim, que uma proposta de educação inclusiva não pode impor um único modelo de educação. Em uma sociedade que propõe uma educação inclusiva, devem ser disponibilizadas todas as possibilidades para uma verdadeira inclusão social. Afinal, vivemos numa democracia e aceitar as diferenças é um dever e um ato democrático.

Na sequência, apresento algumas considerações sobre a língua de sinais, sua importância no cenário educacional, seu processo de reconhecimento e o desenvolvimento das pesquisas científicas sobre essa língua.

3.3 A língua de sinais

A formação social do sujeito ocorre mediante a interação com o meio e com os outros indivíduos. Sobre isso, Faria et al. (2011, p. 173) defendem que, “os sujeitos formam suas identidades, desenvolvem seu intelecto, adquirem conhecimento e evoluem no convívio em comunidades em que partilham conhecimentos culturais e valores sociais”. Portanto, nos processos de interação e cognição, a linguagem, ao ser adquirida, assume papel primordial.

É indubitável a importância da língua de sinais no desenvolvimento das pessoas surdas no que concerne aos aspectos psicossocial, cultural e linguístico. Contudo, essa língua nem sempre esteve e/ou está ao seu alcance.

Durante muito tempo, os surdos foram impedidos de interagir entre si, uma vez que a sua língua não era aceita na sociedade. Como já foi mencionado, anteriormente, em 1880, o Congresso de Milão resultou na proibição do uso da língua de sinais por quase um século. Essa proibição acarretou muitas perdas no seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. Fernandes (2014, p. 11) corrobora com esse pensamento quando diz que:

Cem anos de opressão é um tempo precioso para o florescimento cultural de uma língua, sobretudo porque o desenvolvimento de um sistema linguístico reflete e refrata as relações sociais vivenciadas pelo grupo de seus falantes. Se calada for a “voz” dos surdos, também sua língua estará emudecida.

É fato que houve um grande atraso linguístico dos sujeitos surdos, contudo, mesmo sendo proibida por um longo período, a “voz” dos surdos não foi totalmente calada e nem sua língua emudecida.

Dada a importância que a língua de sinais tem nas suas vidas, na formação de suas identidades, na produção de sua cultura, eles persistiram na sinalização, ainda que de forma sigilosa. Assim, a língua de sinais resistiu à proibição. Sobre a importância da língua de sinais para os surdos, Strobel (2008, p. 44) afirma que:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Por ser a língua de sinais, a língua que proporciona ao surdo a construção e transmissão dos seus conhecimentos foi que, de acordo com Diniz (2011), no Brasil, durante a fase da proibição, os surdos passaram a se comunicar às escondidas, nos refeitórios e dormitórios do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Mesmo a língua sendo usada de forma oculta, mais tarde, essa língua consolidou um sistema linguístico, que foi difundido pelo país, pois os surdos que viviam em regime de internato no INES eram provenientes de outros estados brasileiros. Então, ao retornarem às suas residências, levavam consigo a língua de sinais e, assim iam, disseminando-a.

A autora citada destaca ainda que, somente na década de 1980, a língua de sinais – Libras, volta a ganhar espaço no ensino, em virtude das pesquisas linguísticas e pedagógicas. Passo a passo, esse espaço foi crescendo; já na década seguinte, surgiu, no INES, a profissão do monitor surdo. O monitor surdo tem como atribuição mediar a transmissão dos conteúdos entre o professor ouvinte e os alunos surdos.

No entanto, o grande marco vitorioso da comunidade surda do Brasil, em relação à valorização da Libras, foi o seu reconhecimento linguístico, por meio da lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002 e sua regulamentação com o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Consequentemente, assegurou-se aos seus usuários surdos, o direito de uso dessa língua enquanto língua natural. A Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, proclama que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O reconhecimento linguístico da Libras é muito importante para as pessoas surdas, pois, ao garantir que elas possam usar sua língua natural, garante-se seu desenvolvimento. Esse reconhecimento implica a aceitação de que a comunicação sinalizada dos surdos produz sentido, do mesmo modo que a comunicação dos ouvintes por meio da língua portuguesa. Apenas, diferem-se as modalidades das línguas, a língua de sinais, de modalidade espacial- visual e a língua portuguesa de modalidade oral auditiva.

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo sendo legalmente reconhecidas, ainda há muitos mitos, em relação às línguas de sinais, que as inferiorizam. Quadros e Karnopp (2004) apresentam resultados de pesquisas realizadas em vários países que vêm desmistificando concepções inadequadas em relação a essa modalidade de língua. As autoras elencaram seis mitos, que serão apresentados a seguir.

O primeiro mito apresentado é o de que “a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (p. 31). Esse mito se refere à visão de que os sinais são absolutamente icônicos, isto é, não são símbolos arbitrários como as palavras. As autoras explicam que os sinais não são transparentes, que as línguas de sinais não são icônicas e são capazes de expressar conceitos abstratos. Assim, pode-se discutir qualquer assunto em uma língua de sinais, respeitando-se as diferenças culturais que determinam a forma de as línguas expressarem as informações.

Almeida (2012, texto digital) esclarece ainda que a iconicidade encontrada nas línguas de sinais não as inferioriza ou exclui seu status linguístico, uma vez que a iconicidade é um recurso linguístico encontrado também nas línguas orais. Certamente, as línguas de sinais, por terem uma gramática espacial, utilizam-se mais desse recurso.

O segundo mito colocado refere-se à crença de que “ haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas” (p. 33). Esse mito, ainda, é muito presente na sociedade. As pessoas, normalmente, questionam se as

línguas de sinais não são universais e, por vezes, argumentam se não facilitaria a comunicação entre surdos. As autoras explicam que essa concepção pode ser contraposta, argumentando que os mesmos motivos que explicam a diversidade das línguas faladas se aplicam a diversidade das línguas de sinais.

O terceiro mito é o de que “haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas orais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais” (p. 34). As autoras esclarecem que se pode comprovar que às línguas de sinais são totalmente independentes das línguas orais. Como exemplo, apresentam a língua de sinais brasileira e a portuguesa, que são diferentes, mesmo seus respectivos países utilizando uma mesma língua oral – a língua portuguesa. Quadros e Kanopp (2004, p. 34) destacam ainda que “as línguas de sinais não são um apanhado de gestos sem princípio organizacional, mas consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua”.

O quarto mito refere-se à concepção de que “a língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral” (p.35). Esse mito professa que faltam às línguas de sinais complexidade e capacidade de expressão, sendo consideradas desprovidas lexical e gramaticalmente, o que as impossibilitaria de expressarem conceitos abstratos. Segundo as autoras, as pesquisas mostram que “poesias, piadas, trocadilhos, entre outros são partes significativa do saber da cultura surda” (p. 35). Desse modo, não há limites para uma conversação em língua de sinais, não havendo diferença entre o poder expressão dessa modalidade de língua e o das línguas de modalidade oral.

O quinto mito trata da concepção de que “as línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes” (p. 36). Essa concepção se deve ao fato de acreditar que as línguas de sinais, não são línguas, ou seja, são apenas gestos originados na comunicação gestual espontânea. Contudo, sabe-se que as línguas de sinais surgiram naturalmente das relações sociais entre surdos e que essas possuem todos os traços que são atribuídos às línguas em geral.

O sexto mito relaciona-se ao processamento das línguas no cérebro,

concebendo que “as línguas de sinais estariam representadas no hemisfério direito do cérebro responsável pelo processamento de informação espacial, diferente da língua oral, que estaria representada no hemisfério esquerdo (p. 36). Quadros e Karnopp (2004, p. 36) relatam que em pesquisas realizadas com surdos com lesões no hemisfério direito, esses, eram capazes de processar todas as informações linguísticas das línguas de sinais. Por outro lado, os surdos com lesão no hemisfério esquerdo tinham condições de processar informações espaciais não linguísticas, mas ficaram afásicos. Essas pesquisas mostram que as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo como quaisquer outras línguas.

As pesquisas vêm desmistificando essas concepções errôneas sobre as línguas de sinais; no entanto, esses mitos que acarretam a essas línguas um status inferior ainda fazem parte do senso comum. São mitos que interferem na visão que se tem das pessoas surdas e, conseqüentemente, no seu processo educacional. Quando a escola não valoriza a língua natural do surdo, o ensino estará fadado à sobreposição da língua oral, sendo essa sempre mais valorizada. É necessário romper com muitas práticas pedagógicas que negam aos surdos a possibilidade de desenvolverem todo seu potencial cognitivo, e esse desenvolvimento está inteiramente ligado à valorização da língua de sinais. Como afirma Silva (2011, p. 48), “é fundamental que o surdo seja aceito como uma pessoa que tem capacidade para construir uma outra linguagem. E isso só acontecerá quando sua língua, a língua de sinais, for de fato, respeitada”.

Esse respeito à língua de sinais faz parte da proposta de construção de uma escola diferente, a escola bilíngue desejada pela comunidade surda. Uma escola em que o aluno surdo se torne leitor em sua língua para, posteriormente, se tornar leitor na língua majoritária do país. Uma escola onde o acesso do aluno surdo não se restrinja apenas a ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas que possa ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente, da construção do saber.

Na próxima seção, discorrerei sobre o ensino da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores conforme obrigatoriedade disposta no Decreto Nº 5.626 de 23 de dezembro de 2005.

3.3.1 O ensino da disciplina de Libras

Com a regulamentação da Lei nº 10.436/02, conhecida como a Lei de Libras, surgem os cursos de formação de profissionais na área de Libras, entre eles a Licenciatura em Letras-Libras, trazendo para o meio acadêmico a profissão do professor de Libras, prevendo, assim, o ensino da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, como disciplinas obrigatórias e, nos demais cursos de graduação, como disciplina optativa.

Para o ensino da Libras, o Decreto nº 5.626/05 assegura também que, não havendo professores com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem outros perfis, sendo esses profissionais professores ou instrutores, usuários de Libras com formação mínima de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

No entanto, o decreto deixa uma lacuna em relação ao ensino da Disciplina Libras quando se refere à carga horária, à ementa e aos procedimentos metodológicos.

Essa questão decorre da preocupação em identificar os objetivos e conteúdos que estão sendo previstos para seu desenvolvimento, especialmente se têm em vista o processo de inclusão dos alunos surdos, se priorizam o estudo da Libras em si ou se compatibilizam os dois temas. (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2013, p. 4).

Rebouças (2009) destaca que o ensino de Libras deve se realizar numa abordagem comunicativa, instigando a comunicação por meio da Libras, valendo-se de atividades que envolvam a compreensão e a expressão em língua de sinais. A autora chama a atenção para o excesso de aulas teóricas, tratando-se da educação do surdo, por exemplo, em detrimento das aulas de conversação, das visitas às instituições de ensino de alunos surdos. Aponta como atividades plausíveis os bate-papos, seminários, visualizações de vídeos e as discussões que subsidiem os alunos licenciandos com conhecimentos para o diálogo com os surdos.

Entretanto, é necessário ater-se a uma questão pautada no Decreto, citado acima, em relação ao conhecimento que o professor regente de classe deve ter

“acerca da singularidade linguística dos alunos surdos”. Almeida (2012, texto digital) destaca a importância desse conhecimento pelo professor e proclama que, talvez, seja o que melhor justifica a disciplina Libras na formação de professores. Seria esse item acerca do conhecimento da singularidade linguística dos alunos surdos que deveria servir como eixo orientador do planejamento da disciplina. Ainda, segundo a autora, deve-se atentar-se naquilo a que se refere:

[...] principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados, cuidando desse modo para que a disciplina não se equipare a um curso básico de Libras, mas que vá além do ensino dessa língua (que é indubitavelmente essencial para a formação de professores), contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais ao trabalho docente.

O desconhecimento das singularidades linguísticas dos alunos surdos, pelos professores, por vezes, ocasiona o equívoco de julgar que esses alunos não aprendem devido a problemas cognitivos, Como afirma Skliar, (2011, p, 10) “[...] ainda que o modelo antropológico descreva a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência, não esclarece o fato de que a surdez está efetivamente incorporada dentro do discurso da deficiência [...]”.

Cabe ao professor de Libras, além de trazer questões que desmistifiquem concepções inadequadas sobre essa modalidade de língua, desmistificar questões com relação ao surdo. Então, o espaço da disciplina Libras torna-se um local privilegiado para desmitificar esse discurso da surdez como deficiência.

Com relação à carga horária, numa pesquisa de Vitaliano; Dall’Acqua e Brochado (2013), em universidades dos estados de São Paulo e Paraná, que implementaram a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, a quantidade de horas varia de 30 a 102 horas, sendo essas horas divididas entre aulas práticas e teóricas. Ressalta-se, mais uma vez, a necessidade de trabalhar conteúdos que embasem os licenciandos de conhecimentos teóricos, acerca da educação de surdos e de conhecimentos acerca da Libras.

Vale enfatizar as palavras de Almeida (2012, p. 32, texto digital) quando declara que, na escola inclusiva, a Libras deve estar presente em todos os lugares e momentos, então:

É importante esclarecer que o Decreto 5.626/05 não prevê a formação de um professor regente bilíngue a ponto de dar conta, sozinho, de trabalhar com alunos surdos e ouvintes, ministrando as aulas em português e em LIBRAS; o contexto educacional bilíngue será proporcionado pela presença de outros profissionais e de medidas específicas. No entanto, entendemos que o domínio, minimamente, da LIBRAS pelo professor irá contribuir para um contexto educacional bilíngue, considerando que o planejamento das aulas é direcionado por ele, e mesmo contando com o apoio do intérprete para isso é o professor quem tem a formação didática e deve entender sobre o processo de aprendizagem dos alunos de modo geral.

Desse modo, não podemos subestimar os conteúdos teóricos, tampouco as aulas práticas de Libras. Essas, entendo, que devem ser primordiais, pois nada compensará o sentimento de valorização e afeto que o aluno surdo sentirá quando o seu professor demonstra interesse e competência linguística para interagir com ele. Reily (2012, p. 130-131) corrobora quando diz que:

Na relação professor/aluno, o primordial instrumento de interação é a linguagem. Na dinâmica escolar, ocorrem várias intervenções comunicativas cujo objetivo é garantir o andamento do processo pedagógico; o aluno surdo não pode ser isolado de todo este processo. Para que o aluno surdo seja considerado como parte integrante da classe, o professor precisa lhe comunicar o que é esperado dele, transmitindo as regras e os limites do convívio social. Para tanto, o professor sentirá necessidade de conhecer vários sinais para comunicar regras, negociar novos combinados e explicar tarefas a serem cumpridas.

Assim, compreendo que o ensino da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores deve contemplar, além do ensino da língua de sinais, os conteúdos que promovem a reflexão e o embasamento sobre a singularidade linguística do aluno surdo e a importância da língua de sinais no seu processo de interação social e desenvolvimento cognitivo.

4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE / CAMPUS PETROLINA

Neste capítulo, trato da implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE, campus Petrolina, abordando na primeira seção a legislação que orienta a implementação dessa disciplina. Na segunda seção, discuto sobre os parâmetros seguidos para a definição da carga horária, e a opinião dos sujeitos da pesquisa, sobre a quantidade de horas destinadas a essa disciplina. Na terceira seção, discuto sobre a formação de professores, perpassando pelo profissional que ministra a disciplina de Libras e o perfil do aluno egresso do curso de Pedagogia.

4.1 Legislação orientadora para implementação da disciplina de Libras

Essa seção foi desenvolvida a partir de uma das questões orientadoras, propostas para este trabalho: “Como se deu a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE?”.

Com a publicação da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras teve seu reconhecimento linguístico como meio legal de comunicação e expressão. Entretanto, foi a partir da sua regulamentação pelo Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que ocorreram as mudanças no sistema de ensino superior, constituindo uma nova organização nas matrizes curriculares de formação de professores, por meio de uma postura de reconhecimento da Libras como disciplina. De acordo com esse decreto, no Capítulo

II, que trata da Libras como disciplina curricular, em seu artigo 3º, estabelece que:

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 (BRASIL, 2005).

Ainda de acordo com o decreto, são estabelecidos prazos para que as instituições de ensino se ajustem ao determinado quanto à implantação dessa disciplina. Como dita o decreto no seu artigo 9º:

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

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

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

Desse modo, foi a partir do decreto citado, que aflorou a oferta da disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de graduação, seja em caráter obrigatório, nos cursos de formação de professores, ou optativo, nos demais cursos de ensino superior.

Vale ressaltar que, para um curso ofertar a disciplina de Libras, requer a ampliação da carga horária ou adaptação curricular. Isso implica que, por vezes, essa oferta acontece em um curto espaço de tempo, tendo em vista apenas o cumprimento da legislação.

Tratando da oferta da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE, campo da minha pesquisa, pude constatar, nas palavras da coordenadora do curso, que a sua implementação aconteceu em cumprimento da lei, após o decreto nº 5.626/05:

(...) a implementação aconteceu a partir da obrigatoriedade da Lei, então agora o curso de Pedagogia foi o primeiro a se preocupar com isso, tanto é que desde 2010 nós já temos a disciplina, mas antes não havia essa iniciativa, realmente surgiu a implementação a partir da Lei (COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Contudo, destaco que mesmo a disciplina de Libras sendo ofertada somente a partir de uma exigência legal, foi possível observar que a matriz curricular do curso de Pedagogia, apresenta dois outros componentes curriculares que também abordam a inclusão educacional do aluno surdo – Educação Inclusiva e Prática Pedagógica VII.

Quando se trata da disciplina de Educação Inclusiva, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPE (2012), refere-se a sua oferta como uma das “providências tomadas no sentido de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem” (p.23). Nesse sentido, o referido documento destaca que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, currículo, avaliação, gestão do processo educativo, entre outros” (p. 25). Percebi que essa disciplina objetiva articular a teoria vista em sala de aula com a prática desenvolvida nas instituições que trabalham em prol da inclusão.

Quanto à disciplina de Prática VII, consta na sua ementa o tópico “a LIBRAS como meio de acessibilidade para a comunicação com o sujeito surdo” (p. 101). A abordagem desse conteúdo, ainda que apenas de forma teórica, possibilita complementar o ensino oferecido na disciplina de Libras. A oferta desses componentes mostra que a instituição mesmo antes de oferecer a disciplina de Libras já havia despertado para a questão da inclusão educacional do aluno surdo.

A pesquisa de Pereira (2008, texto digital), acerca da implementação da disciplina de Libras no Ensino Superior, evidencia, a partir do relato de coordenadores de alguns cursos de pedagogia, que a única disciplina que aborda a temática da educação de surdos nos referidos cursos é a de Libras.

Assim, penso que o curso de pedagogia da UPE, contemplando a educação de surdos em outros dois componentes curriculares, demonstra a sua preocupação na formação de profissionais para atuar com esse público. Contudo, percebi que foi a partir da implementação da disciplina de Libras que os alunos começaram a reconhecer os surdos como participantes reais da sociedade, como pessoas que apresentam potencialidades e limitações, assim como os ouvintes. Isso pode ser constatado na fala dos participantes da pesquisa:

Quando a gente aprende um pouquinho de Libras e vai conversar com eles (os surdos), a gente muda de opinião. Percebe que eles têm conhecimento dos acontecimentos, que eles são iguais a nós ouvintes para aprender, para umas coisas têm facilidade e para outras têm dificuldade (ENTREVISTA COM ALUNA EGRESSA 1).

Olhe professora, antes de cursar a disciplina de Libras eu achava que os surdos eram deficientes. Achava que eles não aprendiam como a gente aprende (...) (ENTREVISTA COM ALUNO EGRESSO 2).

Hoje lá no meu estágio fui conversar com o surdo. Ele me entendeu! (Margarida aluna da turma observada, diário de bordo, 22/05/2015).

Esses relatos mostram que a disciplina de Libras proporciona a desconstrução de mitos em relação à pessoa surda. A concepção clínica da surdez, que a entende como deficiência ainda é muito presente na sociedade contemporânea. Apesar do pouco tempo que é reservado para essa disciplina, é visível o avanço que ela proporciona à educação de surdos com a desconstrução desses mitos, e a construção de uma visão da surdez como uma diferença e não uma deficiência. Na próxima seção, discuto sobre a definição da carga horária da disciplina de Libras.

4.2 Definição da carga horária da disciplina de Libras

Apesar de o decreto nº 5.626/05 prever a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, o mesmo não regulamenta a sua carga horária. Desse modo, sem documento legal que regulamente a quantidade de horas da disciplina, fica a cargo de cada instituição.

Em relação à definição da carga horária, Almeida (2012, p. 13, texto digital) chama a atenção para o fato de que o aumento da carga horária da disciplina impacta, consideravelmente, a matriz curricular. Isso explica a quantidade de horas destinada. Esse pensamento pode ser confirmado no seguinte trecho da entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UPE, explicando por que a disciplina de Libras, nessa instituição, tem carga horária de 60 horas:

A maioria das nossas disciplinas tem a carga horária de 60 horas, por conta dos dias da semana, nós temos somente cinco dias com aula, ou seja, aula de segunda a sexta. Quando coloca uma disciplina que tem uma carga horária superior a 60 horas a gente já tem dificuldade de cumprir. Nós temos disciplina com carga horária de 75 horas, mas temos a maior dificuldade em cumprir, porque não comporta. Como são 20 horas

semanais, então se a gente coloca uma disciplina com mais de 60 horas a gente tem dificuldade de fechar a carga horária dessa disciplina. A nossa média de carga horária de disciplinas é de 60 horas (COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Pesquisas como a de Almeida (2012, texto digital) e Machado e Lírio (2011, texto digital), destacam que o tempo que as universidades destinam para a disciplina é insuficiente para contemplar a parte prática e teórica e formar profissionais fluentes em Libras.

Concordo com as autoras, dada a experiência que tenho como docente de Libras há aproximadamente cinco anos. A cada disciplina concluída, tenho a convicção de que o tempo destinado ao ensino de Libras é muito curto, tendo em vista que estamos tratando da formação do profissional, que vai atuar no ensino do aluno surdo. Na entrevista com a professora de Libras, questionei se a carga horária era suficiente para cumprir os seus objetivos em relação à disciplina. A professora investigada, prontamente, expõe:

Não. Eu acredito que a disciplina de Libras deveria ser distribuída em pelo menos dois períodos do curso de Pedagogia, com a carga horária de 60 horas em cada período. Com certeza a gente teria condições de fazer um trabalho melhor, com 60 horas é pouquíssimo tempo para trabalhar tanto a questão teórica quanto prática (PROFESSORA DE LIBRAS).

A fala da professora investigada ratifica o que já havia sido exposto em relação ao tempo destinado para o ensino na disciplina de Libras; o tempo é insuficiente para um maior aprofundamento das questões teóricas e a parte prática de estudo da língua acontece de forma superficial. Nessa mesma linha de pensamento, apresento o depoimento dos alunos investigados, quando questionados se a carga horária foi suficiente para atender às suas expectativas:

Não, infelizmente a gente só tem uma disciplina de Libras que acredito que é uma introdução, entendeu, mas a carga horária é pouca insuficiente para que o aluno tenha esse domínio da Libras para esse contato posteriormente com o aluno surdo. Precisa aumentar mais a carga horária (ALUNO EGRESSO 2).

Não, eu tenho certeza que no futuro eu vou ter que procurar algum outro curso para me aperfeiçoar mais (ALUNA CURSISTA 1).

(...) a maioria dos alunos conheceu a Libras agora, então demora um pouco mais para aprender alguns sinais. Eu acho que não será assim suficiente (ALUNA CURSISTA 2).

O relato dos participantes evidencia mais uma vez que a oferta da disciplina, em apenas um semestre, dificilmente, possibilita a formação de profissionais

bilíngues. Algo que merece destaque é a consciência desses alunos de que tiveram apenas uma introdução da Libras e, posteriormente, terão que buscar outros meios para aprofundar seus conhecimentos.

Sobre a oferta da disciplina de Libras, Maeda (2012, texto digital), na sua pesquisa intitulada “O impacto da disciplina de Libras na formação do pedagogo: uma análise da experiência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá”, constatou que, embora a disciplina de Libras sensibilize os alunos que a cursam quanto ao que se refere aos alunos surdos, ela traz apenas um recorte da gama de conhecimentos, que envolvem a surdez, não tornando os acadêmicos fluentes na língua de sinais.

Contudo, percebe-se que a oferta dessa disciplina nos cursos de licenciatura vem apresentando contribuições na formação inicial dos professores para a atuação com alunos surdos. A fala da aluna cursista 3 ressalta essas contribuições quando diz que ter o ensino de Libras, na graduação, mesmo com uma carga horária insuficiente *“já é um grande avanço, um passo importante para despertar nos acadêmicos a necessidade de aprender Libras e está atento as especificidades dos alunos surdos”*.

Martins (2008, p. 195, texto digital), tratando das contribuições do ensino da disciplina de Libras, ressalta que “promove a desconstrução e o descentramento da tradição logofonocêntrica, que privilegia ou toma como centro da questão as línguas orais e ocidentais – no caso o português”.

Ressalto que, durante as observações, percebi que muitos alunos, ainda, não tinham consciência da importância da Libras para o desenvolvimento da pessoa surda. A crença de que o surdo pode fazer leitura labial e, por esse meio, estabelecerá uma comunicação eficiente, ainda, é muito presente na nossa sociedade. Essa crença se deve, exatamente, à cultura baseada no referencial logofonocêntrico.

Nesse sentido, destaco que o ensino da disciplina de Libras, nos cursos de formação de professores, traz a desconstrução de mitos e promove a valorização da Libras, sendo aceita como a língua que proporcionar o desenvolvimento integral dos surdos. Na sequência, abordo a questão da formação inicial de professores.

4.3 Formação de professores

Segundo Almeida, Gedhin e Leite (2008, p. 100), “as profundas transformações que têm afetado a sociedade fazem emergir, de modo imprevisível, inúmeras demandas novas e desafiadoras para a escola e todos que convivem em seu cotidiano”. Esse fato implica mudanças substanciais nas instituições de ensino que atuam na formação de professores no sentido de formar profissionais com elevado nível de qualificação. Esses profissionais devem estar aptos a lidar com a pluralidade do público com o qual vão atuar, reconhecendo e respeitando suas especificidades, atendendo aos desafios da escola na atualidade. É fundamental que se fomente uma convivência pacífica entre seus atores e promova um ensino que proporcione uma leitura crítica do mundo contemporâneo, buscando sua transformação. Afinal,

[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem. (TARDIF, 2012, p. 120).

Nesse sentido, quem trabalha nos cursos de formação de professores, deve estar atento para subsidiar os licenciandos, não apenas com os conhecimentos que serão transmitidos quando estiverem atuando como docentes, mas, principalmente, promover a reflexão acerca da diversidade. Pensar com quem esses docentes irão atuar, num mesmo espaço, num mesmo tempo, requerendo saber e criatividade para ensinar de forma que promova a aprendizagem de todos.

Principalmente, em se tratando do aluno surdo requer uma metodologia e avaliação diferenciadas. É necessário refletir sobre as especificidades desse aluno, sobre sua condição de ser visual. No depoimento da professora, percebi a atenção dada a essas especificidades:

Um dos conteúdos teóricos é esse a questão de metodologias pra ensinar a surdos, a gente trabalha um pouco e eles (os alunos) questionam principalmente muito mais que a metodologia o que eles questionam, o que eles buscam é como avaliar esse aluno surdo (PROFESSORA DE LIBRAS).

Essa inquietação que os licenciandos mostram, nas aulas de Libras, em relação à metodologia e à avaliação dos alunos surdos é muito comum. Esse fato se

deve à lacuna, que as demais disciplinas deixam por não contemplarem orientações de ensino específicas para a inclusão de alunos com deficiência e a inclusão de alunos surdos.

Nóvoa (1999) destaca que, na atualidade, o exercício da docência deve estar pautado em regras éticas, tanto no que se refere à relação com os demais atores da educação, quanto na oferta de serviços de qualidade. Eticamente, não é admissível que se adotem estratégias de discriminação ou teorias de consagração das desigualdades.

Ainda que de forma inconsciente, muitos docentes têm adotado o que Nóvoa tem chamado de “estratégias de discriminação”, “teorias de consagração das desigualdades” com os alunos surdos, quando os tratam no ensino e na avaliação da mesma forma que os alunos ouvintes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ratifica a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quando determina que as instituições de ensino superior, na sua organização curricular, atentem-se para oferecer formação docente, pressupondo atenção à diversidade, considerando os saberes necessários sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A inclusão da disciplina de Libras vem ao encontro da Política de Educação Inclusiva do Governo Federal de incluir todos os alunos nas salas regulares. Como afirma Almeida (2012, p. 31, texto digital):

Esta medida nos faz supor que seu principal objetivo seja o de preparar profissionais para lidar com alunos surdos nas salas de ensino regular, inclusive nos níveis iniciais de ensino, cabendo, principalmente aos cursos de Pedagogia viabilizar a formação dos professores para atuar nesses níveis.

Espera-se que a implementação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores seja um grande avanço na educação de surdos. Ainda que saibamos que uma disciplina que se realiza em um semestre não dê conta de ensinar uma língua de forma a tornar os alunos proficientes, e que esses futuros

docentes não sairão aptos para lecionar em Libras, contudo almeja-se que se apropriem de conhecimentos que sejam relevantes ao se depararem com os alunos surdos na sua atuação quando docentes. Desse modo:

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física (REILY, 2012, p.125).

Além do mais, quando o professor tem conhecimento das especificidades do aluno surdo, ele poderá atuar, utilizando-se de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem do aluno, considerando que as aulas poderão ser planejadas a partir de um novo olhar, onde se tem consciência que a aprendizagem do aluno surdo é totalmente visual, diferentemente das aulas planejadas para os sujeitos auditivos.

Ainda que o intérprete de língua de sinais – ILS repasse todos os conhecimentos proferidos pelo professor, é importante ressaltar que é o professor que tem a competência didático-pedagógica para planejar, atuar e mediar os conhecimentos e avaliar os alunos. Reis (2014, p. 236) destaca que:

É preciso que todos tenham consciência do seu lugar nesse processo e a função do ILS não pode ser confundida como a de um professor auxiliar, por exemplo. É preciso que o professor regente conheça o seu aluno surdo, a forma como este interage para aprender, sua escrita e que atue juntamente com o ILS para a obtenção de resultados satisfatórios de aprendizagem.

Desse modo, como pensar numa educação que promova aprendizagem satisfatória aos alunos surdos se o professor desconhece as suas especificidades no modo de aprender, a sua singularidade quanto à leitura e escrita da língua oral. Como o professor vai traçar objetivos para esses alunos? Como vai contemplar esses alunos com atividades significativas? Tardif e Lessard (2012, p. 206) afirmam que:

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los.

Assim, vale ressaltar que, para se construírem objetivos condizentes com as

necessidades dos alunos, é preciso ter conhecimento prévio acerca das suas especificidades. Por isso, o Decreto 5.626/05 no capítulo IV, artigo 14, inciso III, alínea d, prevê que, na educação de surdos, as escolas disponham de “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Essa ação considera que os professores, tendo informação sobre a Libras e os surdos, passarão a planejar as suas aulas com melhor qualidade e terão mais conhecimento para discutir com toda a escola sobre a inclusão dos alunos surdos. Podemos constatar esse fato nas falas das alunas entrevistadas:

(...) é muito fácil, eu como pedagoga, como professora, enfim, eu ouvínte querer elaborar metodologias de ensino, mas sobre minha perspectiva, sobre minha forma de ver e a gente tem que levar em consideração a perspectiva do surdo, a forma que ele realmente vai aprender a forma que ele realmente acha importante (ALUNA CURSISTA 3).

A disciplina trouxe a contribuição pra que eu viesse entender melhor a situação da pessoa surda, da família que acompanha, e também assim, uma coisa bem interessante é a questão assim da linguagem que a pessoa utiliza, tipo assim, lá na escola muitas vezes diziam assim “o mudinho” aí eu ficava falando “não é mudo, ele é surdo, ele fala com as mãos” aí as vezes ficavam dizendo, assim também porque eles não tinham conhecimento da terminologia correta pra falar (ALUNA EGRESSA 1).

Os depoimentos das alunas mostram que o ensino na disciplina de Libras vem influenciando os futuros docentes em relação à interação com o aluno surdo. Isto é, tem proporcionado reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como tem formado multiplicadores que disseminarão na escola o que aprenderam em relação ao tratamento com essas pessoas.

Também, minimizará a ansiedade do primeiro contato com alunos surdos em sala de aula, situação essa muito estressante para os professores que nunca receberam informações sobre a educação de surdos e a Libras. De acordo com Quadros e Paterno (2006, p. 24):

(...) para esses professores, os surdos são estranhos. O contato dos professores na graduação com a língua de sinais e com surdos possibilita que este estranhamento já aconteça neste período de formação. Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na Libras para ministrar aulas diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua. Isso terá impacto na sala de aula quando tiver diante do aluno surdo.

Espera-se que esses alunos que tiverem o contato com os surdos na

graduação, ou apenas cursarem a disciplina de Libras, mesmo com professor ouvinte, na sua atuação docente, estejam mais atentos às peculiaridades dos alunos surdos, não os deixando passar despercebidos, ou subestimando os seus potenciais cognitivos.

Ainda que o ensino na disciplina de Libras não torne os licenciandos aptos a trabalhar com alunos surdos, possivelmente, esses futuros docentes, ao se depararem com esse público, terão um olhar diferenciado. Certamente, estarão mais atentos ao comportamento desses alunos e às suas peculiaridades no modo de construir o conhecimento.

4.3.1 O profissional que ministra a disciplina de Libras

A discussão em torno da oferta da disciplina de Libras no ensino superior perpassa também em torno do profissional, que vai ministrar essa disciplina. De acordo com Klimsa (2013, texto digital), a inserção da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, sem dúvidas, é um grande avanço. Entretanto, um aspecto fundamental, que é a falta de profissionais devidamente capacitados para atuar na docência dessa disciplina, no ensino superior, ainda é um aspecto desafiador.

O parecer CNE/CES nº 492/2001(p. 31), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, entre outros cursos, no que tange aos conteúdos curriculares, proclama que:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

Nesse sentido, fica claro que a formação do professor para o ensino de Línguas, deve acontecer no curso de Licenciatura em Letras, pois esse curso apresenta o currículo necessário que proporciona ao docente uma formação

adequada.

Contudo, de acordo com o decreto 5.626/2005, no capítulo III, artigos 4º ao 7º que tratam da formação que habilitará o profissional para ministrar a disciplina de Libras, encontram-se quatro tipos de profissionais distintos, sendo estes:

- 1- Professor graduado em Licenciatura Plena em Letras Libras ou em Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, para atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no superior.
- 2- Pessoa ouvinte ou surda, usuária da LIBRAS, com pós-graduação ou graduação qualquer área e com certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação, para atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no superior.
- 3- Professor (licenciado em qualquer área) com pós-graduação em LIBRAS para atuar no ensino superior.
- 4- Instrutor de Libras surdo, com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação para atuar no ensino superior.

Assim, observo que apenas a formação apresentada no item 1 contempla o previsto no parecer CNE/CES nº 492/2001, quando prevê que o profissional docente habilitado ao ensino de línguas, tenha sido regado, na sua formação, pelos conteúdos básicos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários.

Retomando a fala de Klimsa (2013, texto digital), quando o autor fala da dificuldade de encontrar profissionais realmente capacitados para o ensino da Libras, no ensino superior, percebi que essa dificuldade também é uma realidade no meu campo de pesquisa. No depoimento da Coordenadora do curso de Pedagogia, ela ratifica esse fato:

Olha a gente tem dificuldade aqui de encontrar um professor, mas vai também buscando recursos, ajuda na rede estadual, àqueles professores que já têm uma formação em Libras, já têm proficiência, já fizeram cursos nessa área. A gente procura sempre professor experiente na área (COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

De fato, a professora que ministrava a disciplina de Libras, durante a minha pesquisa, apresenta duas formações exigidas pelo decreto e uma vasta experiência na educação de surdos e no ensino de Libras. Em entrevista, ela revela a sua formação: “Sou Licenciada em Matemática, tenho certificação de Proficiência em Libras para o ensino de Libras e especialização em Libras”. Questionada sobre sua experiência profissional, a referida professora expôs o seguinte:

Exerço a docência há 26 anos, nesse período atuei como professora do ensino regular, pra alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, em torno de 3 anos; como professora da disciplina de Matemática também no ensino Fundamental, mas a 22 anos eu trabalho no ensino com surdos; primeiro em classes específicas para surdos , depois no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Também em torno de cinco anos atuo com o ensino da disciplina de Libras no Ensino Superior (PROFESSORA DE LIBRAS).

Durante observação das aulas dessa professora, percebi, por meio da sua dinâmica de trabalho, que realmente a sua experiência conta muito a seu favor. As aulas sempre retomavam os conteúdos anteriores, cuidando para que houvesse de fato a apreensão dos conteúdos. A atenção dada aos alunos, instigando a participação de todos, nas aulas, fazia com que não houvesse dispersão. Percebi que havia interesse dos alunos e que a aprendizagem fluía. Eram aulas em que a aprendizagem era facilitada. Sobre a aprendizagem facilitada Lane (1992, p. 160) diz que “(...) toda aprendizagem é facilitada quando ocorre num cenário válido para o aluno, e toda aprendizagem é travada quando a escola é um local estranho”.

Assim, percebi que a sala de aula dessa professora era um cenário válido para os alunos, pois eles se sentiam confortáveis para tirar suas dúvidas, para participar das aulas. Como relatou a aluna cursista 2: *tinha colegas, que na primeira, segunda aula eram tudo fechado, tudo retraído, agora eles querem aprender também*”. Certamente, a professora cuidou para que sua sala de aula deixasse de ser um lugar estranho, onde a aprendizagem era travada, e, assim, abriu espaço para que a aprendizagem acontecesse.

Considero que, o que cativou os alunos, para se deleitarem com a aprendizagem da Libras, foi a forma envolvente que a professora fala tanto da língua de sinais, como da educação de surdos. Há um brilho especial no olhar quando ela fala da sua convivência com comunidade surda. A sua forma de sinalizar também desperta o desejo de ser sinalizador.

Figura 1 – Aula sobre pares mínimos



Fonte: Da autora.

Na próxima seção, discuto sobre o perfil do aluno egresso do curso de Pedagogia, fundamentada nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia e no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UPE.

4.4 O perfil do aluno egresso do curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia da UPE, partindo da necessidade de uma reorganização do currículo e de atualizar o perfil do aluno egresso desse curso, diante das exigências para a educação contemporânea, propõe as atribuições desse profissional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia dessa instituição, em consonância com a resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura, o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
- II. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.
- III. Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

- IV. Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.
- V. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas do educando nas suas relações individuais e coletivas.
- VI. Ensinar a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
- VII. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
- VIII. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
- IX. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.
- X. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.
- XI. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
- XII. Participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
- XIII. Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.
- XIV. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, sobre processos de ensinar e de apreender em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
- XV. Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.
- XVI. Estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais, que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
- XVII. Promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios à cultura dos povos indígenas e de quilombola, junto a quem com eles atua e os provenientes da sociedade majoritária.
- XVIII. Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas indígenas e afro-brasileiros, relevante (UPE, 2012, p. 33-34).

Pela quantidade de atribuições que se espera que pedagogo tenha aptidão para exercê-las é perceptível o quanto a sua formação é ampla. É um profissional que pode atuar em vários segmentos da sociedade. Pode-se confirmar isso no depoimento da Coordenadora do Curso de Pedagogia quando interrogada sobre o perfil do aluno egresso desse curso:

Nós traçamos um perfil com base nas diretrizes curriculares do curso. Então realmente a gente faz assim uma construção textual a partir dessas diretrizes, que por sinal são muito amplas (...). O curso de Pedagogia hoje, depois que deixou de ter as habilitações, forma o pedagogo que se espera que ela saia pronto para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para trabalhar na Educação Infantil, nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, pra ele trabalhar com Indígena, Quilombola, Educação Inclusiva, Instituições escolares e não escolares. Então é uma formação muito ampla segundo as diretrizes, veja aqui nas diretrizes (apresenta o Plano do Curso) eles abordam dezoito itens (...) realmente as diretrizes são muito amplas para em 3.200 horas preparar esse profissional como o mercado de trabalho exige (COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Dessa ampla formação que os documentos anteriormente citados preveem para o aluno egresso do curso de Pedagogia, o que mais interessa, nesta pesquisa, são as atribuições que se referem à atuação com o aluno surdo. Assim, percebi que, entre os dezoito itens apresentados, os itens V e X, contemplam a educação do surdo quando tratam do reconhecimento e respeito às diferenças individuais, considerando as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas do educando e quando tratam da consciência da diversidade e contemplam as pessoas com deficiência. Assim, entendo que há uma preocupação em oferecer, ao futuro pedagogo, formação que proporcione a reflexão sobre a educação do aluno surdo.

Em suma, a implantação da disciplina de Libras, no curso de Pedagogia, vem complementando a formação dos futuros pedagogos para uma melhor atuação com o público surdo. Considerando que o pedagogo é formado para atuar em vários espaços educacionais, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, saliento que é imprescindível que esse profissional saiba interagir com as pessoas surdas, fomentando, desse modo, a inclusão social dessas pessoas.

5 O ENSINO NA DISCIPLINA DE LIBRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, discorro sobre como o ensino perpassa a disciplina de Libras por meio dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e da avaliação. Na sequência, apresento os conteúdos que os alunos demonstraram mais interesse e trato dos saberes necessários para atuar com o aluno surdo. Finalizando, exponho o que dizem os alunos sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia.

5.1 A escolha dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e da avaliação

A partir do Decreto nº 5.626/ 2005, instituiu-se a oferta da disciplina de Libras. No capítulo II do referido decreto, o curso de Pedagogia está inscrito entre os cursos, nos quais a disciplina de Libras tornou-se obrigatória. Entretanto, não há nenhuma normativa que oriente a elaboração do plano de ensino dessa disciplina, isto é, a escolha dos aspectos que o compõem como: os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação.

Desse modo, cada instituição define seus critérios para elaborar o plano da disciplina e, assim, determina como será o ensino na disciplina de Libras. Gesser (2009, p. 292), destaca que:

(...) a maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem).

Essa observação de Gesser (2009) é muito importante, pois se a instituição propõe um plano para trabalhar pelo viés da surdez como deficiência, se não acontecem as discussões voltadas para o conhecimento cultural, linguístico e pedagógico, para a atuação com os alunos surdos, muito pouco contribuirá o ensino na disciplina de Libras.

A partir da reflexão sobre as palavras da autora citada anteriormente, comecei a investigar para me inteirar da proposta de ensino da disciplina de Libras na UPE, Campus Petrolina/PE. Inicialmente, comecei pela análise do Plano da Disciplina.

A disciplina é identificada como Libras – Língua Brasileira de Sinais. Na sua ementa, contempla a História dos Surdos; as Filosofias Educacionais para Surdos; Estudos Linguísticos da Libras; A Libras em contexto; A escrita da Língua de Sinais Brasileira- Signwriting.

Pelos assuntos contemplados na ementa, é possível perceber que não há nada que se refira à abordagem clínica da surdez, ou seja, a surdez como patologia, como deficiência. Ao contrário, a ementa apresenta assuntos que sugerem as discussões sobre a surdez pautada nas diferenças culturais e linguísticas. Sobre a elaboração da ementa da UPE/Petrolina/PE, a Coordenadora do Curso de Pedagogia explica como aconteceu:

A ementa foi definida a partir dos conhecimentos prévios que eu já tinha enquanto professora de Educação Inclusiva, por muito tempo na rede estadual de PE. Também pedi ajuda às professoras que já trabalhavam na área, tinham experiência de trabalhar na área de surdez, então nós nos reunimos (...) foi uma construção coletiva. Na realidade dos professores da universidade só estava presente eu, estava enquanto professora de Educação Inclusiva.

A fala da Coordenadora transparece a sua preocupação em construir uma ementa em que, de fato, o ensino dessa disciplina, possa contribuir com os avanços na educação contemporânea dos surdos, a partir do momento que buscou uma construção coletiva da ementa. Em leituras realizadas, de trabalhos com temas semelhantes ao tema da minha pesquisa, percebi que, muitas vezes, pelo fato de ser uma disciplina nova, a elaboração da ementa fica a cargo do professor da

disciplina.

Dando sequência à análise do plano da disciplina, destaco o objetivo geral apresentado para a disciplina de Libras em 2015: “Conhecer o surdo: educação, cultura e relação histórica com a língua de sinais, compreendendo os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais, falada e escrita, para respeitar a diferença linguístico-cultural desses sujeitos”.

O objetivo geral proposto vem ao encontro dos ideais de uma educação que valoriza a pessoa surda. É nitidamente possível identificar que a proposta de ensino na disciplina de Libras defende a concepção socioantropológica da surdez. De acordo com Skliar apud Quadros (2003, p. 88):

Existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de "VER") o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a "correta".

Nesse sentido, considero que, somente quando se entende a surdez a partir da concepção socioantropológica, é que a educação de surdos realmente avança. Quando se nega ao surdo a condição de diferença, as suas singularidades são apagadas, acontece a homogeneização da aprendizagem e da visão do modo de ser entre surdos e ouvintes. Assim, por muitas vezes, o seu desenvolvimento fica comprometido, e a surdez, entendida como deficiência, é usada para justificar o fato.

Como procedimentos metodológicos, o plano apresenta situações de ensino e de aprendizagem por meio de atividades que proporcionam ativamente a participação dos alunos. Assim, esses procedimentos, nomeados no Plano da Disciplina de “Procedimentos Didáticos”, estão apontados:

Aulas expositivas dialogadas, Leitura e discussão de textos diversos; Exercícios práticos individuais e/ou em grupos; Elaboração e apresentação de diálogos em Libras; Seminário; Palestras; Apresentação de vídeos em Libras e de filmes sobre a temática (UPE, 2015).

Esses procedimentos metodológicos estão divididos em aulas teóricas e aulas práticas. Sobre a divisão da disciplina em teoria e prática, os alunos emitiram sua

opinião:

A forma que me é apresentada é uma maneira que está saindo muito bem. É dividido assim, o primeiro momento passa um pouco da teoria, o segundo momento um pouco da prática (ALUNA CURSISTA 1).

Com certeza é importante que haja aulas práticas e teóricas, porque a gente tem que aprender do início da história dos surdos, saber quem é a pessoa surda, que é bom a pessoa compreender e a prática pra aprender mesmo a Libras (ALUNA CURSISTA 2).

Em relação à divisão das aulas da disciplina, em aulas práticas e teóricas, percebi que há aceitação por parte dos alunos. As alunas entrevistadas demonstraram entender a necessidade do estudo dos conteúdos teóricos, para compreender a pessoa surda, bem como o desejo de aprender a Libras para quebrar as barreiras comunicacionais. Assim, bem expressaram nos depoimentos a seguir:

Concordo, plenamente, porque a gente precisa saber da história dos surdos da luta deles quanto a sua comunicação em sinais, da cultura, mas também a gente precisa aprender a se comunicar, não só ouvir falar da história dos surdos (...). Aprender a se comunicar com eles é muito importante (ALUNA CURSISTA 3).

Sim, é importante ser dividida em aulas práticas e teóricas (...) porque a gente tem a teoria, a gente tem algumas aulas práticas, assim na sala, a gente precisa saber das dificuldades das pessoas surdas, de conhecer mais sobre essas pessoas e saber se comunicar com elas (ALUNA EGRESSA 1).

Os depoimentos das alunas demonstraram o interesse que eles têm pelos conteúdos teóricos, em conhecer melhor a pessoa surda, saber da sua história, das suas lutas, da sua cultura. Enfim, percebo a curiosidade delas a respeito das pessoas surdas. Isso é muito importante porque evidencia que elas já assimilaram que os alunos surdos compõem um público distinto na escola, e precisam de um ensino diferenciado.

Em relação às aulas práticas, os alunos também mostraram que já reconhecem a importância da Libras para a comunicação dos surdos. Sobre a metodologia usada nessas aulas práticas, investiguei sobre qual abordagem esse ensino é apresentado. De acordo com Gesser (2010), quando se trata de ensino de línguas, em linhas gerais, podemos pensar em duas abordagens de ensino que se contrapõem: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa.

O ensino traçado pelo viés da abordagem gramatical tem foco no estudo da

análise da estrutura formal da língua. Então, prioriza-se o estudo da gramática, como, por exemplo, a fonética e a sintaxe. “As regras e as funções destas regras seriam o objeto de aprendizagem pelo aluno” (GESSER, 2010, p. 7). Na abordagem comunicativa, o foco está no uso da língua, na interação social entre os indivíduos. Assim, “os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação linguística” (GESSER, 2010, p. 7).

Entretanto, grande parte dos materiais disponíveis para o ensino de Libras é centrado na abordagem gramatical, focando o trabalho com vocabulários isolados. Isso faz com que essa abordagem, muitas vezes, se sobressaia sobre a abordagem comunicativa.

Independente da abordagem escolhida pelo professor, a finalidade do ensino na disciplina de Libras é desenvolver no aluno a sua competência de comunicar-se em língua de sinais. Quando questionada sobre sua metodologia de ensino, a professora de Libras diz:

Trabalho com as duas abordagens, eu tento durante as aulas trabalhar sempre fazendo perguntas aos alunos, instigando para que eles respondam em Libras e eles também têm diversas atividades que procuram colocar o que aprenderam através de apresentações teatrais, de dinâmicas diversas, mas existe um momento também da gente trabalhar a questão da gramática, do sinal em determinadas situações do vocabulário.

De fato, é muito comum os professores utilizarem as duas abordagens, pois, ora se detêm no ensino da gramática e ora em atividades de conversação. Contudo, Gesser (2012) ressalta que, muitas vezes, as situações comunicativas propostas se limitam a apresentações ocasionais que introduzem informações pessoais para praticar perguntas e respostas simples como: saber o nome, a idade, se estuda, o que estuda, se trabalha, onde trabalha.

Por fim, apresento as considerações sobre o processo de avaliação, para finalizar a análise do Plano da Disciplina. O Plano da Disciplina apresenta como processo de avaliação o seguinte: “a avaliação será contínua e processual, observando a participação e o interesse dos alunos nas atividades propostas, bem como compreensão e aprendizado dos sinais e conteúdos apresentados sobre a Libras” (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, 2015). Apresentando essa avaliação

de forma mais específica, trago a fala da professora, que explica como procede com a avaliação do ensino na disciplina de Libras:

Eu costumo fazer dois tipos de avaliação, uma avaliando a questão teórica, uma atividade escrita ou produção de texto, ou questões objetivas e subjetivas. Também a parte prática, que a gente coloca um tema, os alunos preparam uma apresentação; inventam uma história ou uma apresentação teatral ou até às vezes histórias que já existem, músicas, coisa e tal e eles apresentam em Libras (PROFESSORA DE LIBRAS).

Vale ressaltar, sobre os critérios avaliativos, que a fala da professora deixa bem claro que há dois tipos de avaliação. Os instrumentos de avaliação destacados por ela permitem avaliar o conhecimento teórico, bem como a fluência em Libras. Por meio da análise do plano, das observações em sala de aula e das entrevistas realizadas, pude apreender que o ensino nessa disciplina não fugiu ao proposto no plano e proporcionou aos alunos atividades, que proporcionaram refletir sobre a surdez a partir da concepção socioantropológica da surdez.

É importante salientar que, na concepção socioantropológica, o surdo é entendido a partir de suas diferenças, isto é, singularidade linguística, identidade e cultura surda e apreensão do mundo por meio de experiências visuais.

5.2 Os conteúdos pelos quais os alunos demonstraram mais interesse

Considerando que a disciplina de Libras na UPE é dividida em aulas teóricas e aulas práticas, como vimos na seção anterior, busquei saber a opinião dos alunos e da professora sobre os conteúdos pelos quais os alunos demonstraram mais interesse. Apresento as falas dos participantes durante a entrevista:

(...) o que chama muito atenção, que eu já reparei nas aulas, a parte que mais chama atenção dos alunos é a questão da parte prática (ALUNA CURSISTA 2).

Todos os conteúdos entre os objetos escolares, a família, todos acredito que do alfabeto a expressão facial é importante (ALUNO EGRESSO 2).

A parte prática de um modo geral (...) (PROFESSORA DE LIBRAS).

Assim como foi destacado pelos alunos e pela professora, durante as observações, percebi o quanto as aulas práticas chamam a atenção dos alunos. A curiosidade pela língua, o desejo de comunicar com o outro, as peculiaridades da

língua como o uso das expressões faciais e corporais, são algumas dos motivos que os despertam para querer aprender Libras.

A opinião dos participantes é unânime, em expressar que o interesse maior é pela parte prática da disciplina. Contudo, Gomes e Bosse (2015, texto digital) destacam que o ensino na disciplina de Libras, traz a questão linguística como primordial da diferença surda. Assim, aos poucos, a própria comunidade acadêmica, que estuda a questão da surdez, vem entendendo que outros assuntos são essenciais no programa da disciplina.

Mesmo a parte prática despertando mais interesse, como destacaram as autoras citadas, a comunidade acadêmica tem despertado também para o estudo de outros conteúdos, como se pode confirmar com as falas seguintes:

(...) um conteúdo que eu acho que seja bem interessante é a questão da escola bilíngue, tem sido muito discutido e também um conteúdo que muita gente não conhece e que eu acho essencial para essa disciplina; outro é a questão da História dos Surdos e também como se deu o avanço da Libras, da educação do surdo (ALUNA CURSISTA 1).

Saliento que a vivência prévia de cada aluno, influencia quanto à relevância que ele atribui a cada conteúdo estudado. A aluna cursista 1, já teve experiência de ensino com alunos surdos. Daí o seu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a escola bilíngue. Como ela destaca, é um conteúdo “essencial”, pois apresenta a educação de surdos numa perspectiva de valorização da pessoa surda. Assim, o aluno surdo não é visto a partir do que lhe falta, mas do que ele pode acrescentar à sociedade. Outro conteúdo pelo qual os alunos demonstraram interesse foi a história dos surdos, destacando-o como importante:

Assim importante: a história dos surdos (...) (ALUNA CURSISTA 2).

Todos foram importantes, só que o que eu mais gostei foi a história dos surdos (ALUNA EGRESSA 1).

Acredito que o fato de esse conteúdo não ser trabalhado na educação básica, faça com que seja algo que desperte a curiosidade dos alunos. Além do que, conhecer a história dos surdos contribui para que os alunos produzam significados do que é ser surdo. Indo ao encontro do que as alunas expressaram a professora de Libras complementa:

(...) com a história dos surdos eles (os alunos) se envolveram muito e inclusive alguns foram atrás, pesquisaram em sites, questionaram se tais acontecimentos eram verdadeiros. Então, eles se mostraram muito receptivos tanto na parte da história como em cultura e identidade surda.

Dessa forma, é importante salientar que alunos esperam muito por uma disciplina com aulas práticas, onde possam aprender a se comunicar com os surdos, dado que o nome da disciplina é bem sugestivo nesse sentido. Entretanto, quando se deparam com os conteúdos teóricos, percebem a sua importância e começam a se envolver e a valorizá-los. Como afirmam Gomes e Bosse (2015, p. 3, texto digital) “Muitos alunos têm interesse em temas teóricos referentes à língua. Essa abordagem teórica desperta interesse em pesquisas, estudos, bem como dá uma visão do sujeito que sinaliza essa língua: o surdo”.

Nesse sentido, considero que é de suma importância que o ensino na disciplina de Libras deve ser cuidado para que haja equilíbrio entre os conteúdos práticos e os teóricos. Assim, deverão ser contemplados os saberes necessários para a comunicação, bem como aqueles que promovem o conhecimento sobre o ser surdo e as orientações sobre práticas pedagógicas para atendê-los. Somente oferecendo esses saberes, a universidade estará realmente contribuindo para a inclusão do aluno surdo.

5.2.1 Saberes necessários para atuar com o aluno surdo

De acordo com Botelho (2010), a falta de conhecimento dos docentes acerca das singularidades dos alunos surdos, por muitas vezes, acarretam o fracasso escolar e alguns professores acabam acreditando que a dificuldade de domínio da língua portuguesa pelos surdos seja de ordem cognitiva.

Desse modo, é preciso pensar na apropriação e na construção dos saberes dos docentes, para que esses venham conhecer os elementos de seu contexto social e, assim, possam atuar. Silva (2014, p. 59, texto digital) destaca que os saberes:

(...) implicam busca e articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático num contexto que vislumbre a constante transformação presente, bem como, a emancipação dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo, seja na formação profissional seja na própria prática pedagógica.

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente que eles são postos em ação, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica ao ensinar. Contudo, é importante ressaltar que a relação dos docentes com os saberes não pode ser reduzida à mera função de ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos já constituídos. Desse modo, os alunos seriam meros expectadores, porém é fundamental que eles sejam sujeitos na construção da sua aprendizagem.

Como assinala Freire (2002, p. 28), “o homem deve ser sujeito de sua própria educação”. Assim, ao pensar nos saberes dos quais os docentes precisam apropriar-se, é necessário valer-se de uma educação que promova a mudança social, por meio de uma ação conscientizadora, a qual o docente exerce sobre o mundo, pois a conscientização não se realiza na teoria, mas na práxis.

Quando se trata do processo de escolarização de surdos, é comum as pessoas se reportarem somente à necessidade de profissionais com domínio da língua de sinais. De fato, é imprescindível assegurar o uso da língua de sinais na educação do aluno surdo. Todavia, não é o bastante. Como prevê o Decreto nº 5.626/05, é preciso “prover as escolas com professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”. Esse conhecimento é que vai possibilitar ao professor atentar-se para as especificidades desses alunos e para a necessidade de garantir metodologias de ensino adequadas e flexibilidade na avaliação.

Nesse sentido, é essencial que construção dos saberes docentes para atuar com o aluno surdo comece desde a sua formação inicial. Sobre esse assunto, a professora de Libras explicou que:

(...) um dos conteúdos teóricos trabalhados envolve a questão de metodologias pra ensinar a surdos. A gente trabalha um pouco e os alunos questionam, principalmente, muito mais que a metodologia, o que eles buscam é como avaliar esse aluno surdo. Então o questionamento que eles fazem é: Se eu não tenho condições de ensinar bem este aluno como é que eu vou poder avaliá-lo? Isto é, considerando a dificuldade dele enquanto professor, que não tem condições numa sala de inclusão, que não se sente preparado pra trabalhar com esse aluno e como é que ele vai avaliá-lo, uma vez que não ofereceu o que de fato precisava.

A escassez de material didático, específico para o ensino de alunos surdos resulta, de fato, numa apreensão, por parte do professor, quando se depara com um

aluno surdo na sua turma. A maior parte do material didático utilizado tem que ser adaptado pelo próprio professor. Quando esse profissional não tem conhecimento das especificidades linguísticas do aluno surdo, a construção desse material é inviável. Por isso, há necessidade de os alunos licenciandos receberem essa instrução.

Figura 2 – Apresentando metodologias de produção de texto para alunos surdos



Fonte: Da autora.

Essa discussão sobre as metodologias de ensino foi bastante construtiva, pois trouxe à tona vários questionamentos, sobre situações de ensino, que afligem o professor ao se deparar com o aluno surdo. Tendo em vista que o surdo é um sujeito visual, foram apresentadas sugestões de metodologias condizentes com a sua singularidade. Percebi, durante a observação, que os alunos, principalmente os que já atuam na educação, sentem-se despreparados e demonstram inquietação sobre como atuar com o aluno surdo. A aluna cursista 3 explica que *“a disciplina traz questões que fazem refletir sobre como o surdo aprende, o aprender da perspectiva do surdo, não da minha perspectiva”*.

Apesar de a professora ter instigado essa reflexão acerca da atuação com os alunos surdos, a discussão foi pautada em teoria e sugestões de práticas. Até mesmo pela pouco tempo destinado à disciplina, não foi viável aplicar as atividades sugeridas no local onde a maioria dos futuros professores irá atuar: a escola pública da educação básica. Nesse sentido, concordo com Nóvoa (2009, p. 6, texto digital)

quando diz:

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 6, texto digital).

Faz-se necessária a articulação universidade - escola, proporcionando aos licenciandos a construção do seu saber docente por meio de atividades de pesquisa aplicadas nas escolas da educação básica, onde possam fazer seus primeiros ensaios docentes em interação com profissionais experientes. Desse modo, os alunos licenciandos poderão experienciar os desafios da escola, não mais como alunos, mas na perspectiva de um profissional- o professor. Assim, na sua ação de licenciando-pesquisador, buscará solucionar tais desafios em comunhão com os professores experientes, os quais serão tomados como referência na sua formação profissional.

5.2.2 O que pensam os alunos sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia

A regulamentação da Lei nº 10.436/02, por meio do decreto nº 5.626/05 que institui a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, orienta que o curso de Pedagogia seja um dos cursos nos quais se deve iniciar o processo de implantação dessa disciplina.

Incluir a língua de sinais na matriz curricular da universidade gera uma mudança social, não apenas pela sua presença, mas também porque promove a sua aceitação e compreensão por parte dos alunos. Rosa (2012, texto digital), chama a atenção para o caso dos alunos licenciandos que têm, ou já tiveram experiências como professores de alunos surdos. Esses alunos licenciandos terão melhor compreensão da importância da Libras para os alunos. Desse modo, percebe-se a importância da obrigatoriedade dessa disciplina na formação de professores.

Os alunos entrevistados foram todos favoráveis à obrigatoriedade da disciplina de Libras e acrescentam que deveria ir além dos cursos previstos no

decreto nº 5.626/05, pois, só contemplando uma parcela maior da sociedade, poderia, de fato, acontecer a inclusão comunicacional dos surdos. Os depoimentos dos alunos corroboram essa afirmação:

Concordo com a obrigatoriedade, porque o professor se depara com diversidades, entendeu? Na sala de aula então a qualquer momento ele pode se deparar com o aluno surdo e ele precisa ter domínio da sua língua, no caso a Libras. Ou seja, da primeira língua do surdo (ALUNO EGRESSO 2).

A obrigatoriedade deveria ser não somente em Pedagogia como é o caso daqui da UPE, mas em todos os cursos. (...) porque, seria mais fácil de haver essa inclusão (ALUNA CURSISTA 1).

A disciplina de Libras deveria ser em todos os cursos (...) se eu pudesse ajudar em alguma coisa eu tentaria ajudar na luta pra que essa disciplina tivesse também no ensino fundamental, com os pequenos pra que eles também aprendessem a se comunicar em Libras (ALUNA CURSISTA 3).

Esses depoimentos mostram que as aulas da disciplina de Libras promoveram a reflexão sobre a importância dessa língua para o desenvolvimento dos surdos. Os alunos demonstraram um posicionamento de valorização da Libras como primeira língua da comunidade surda, e mais do que isso, demonstraram o entendimento de que essa língua não deve ser vista apenas como uma disciplina obrigatória em um curso de graduação; ela deve ser vista como parte da formação docente e como uma língua presente e participante na escola e na sociedade. Nesse sentido, Reis (2014) considera que:

(...) a disciplina de Libras nos cursos de graduação tem sim contribuído para a formação de futuros professores a partir de discussões teóricas em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos; esclarecimento de aspectos culturais e identitários do povo surdo; e entendimento da relação do sujeito surdo com a língua portuguesa como segunda língua.

Destaco que é importante relatar que essas discussões, realizadas nas aulas da disciplina de Libras, exercem também a função de despertar os alunos para quererem conhecer as questões relacionadas à pessoa surda em relação aos aspectos culturais e identitários, bem como, posteriormente, buscar aprofundar-se na língua de sinais. De acordo com a professora de Libras, “alguns dos alunos estavam ali porque a disciplina era obrigatória, mas esses alunos no decorrer das aulas mudaram de opinião, começaram a gostar da disciplina e começaram de fato a participar das aulas e aprender”.

Assim, constatei que a maioria dos alunos mostrou que é favorável à

obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia, uma vez que, até mesmo, aqueles que, de início, eram contrários ao estudo dessa disciplina, no decorrer do curso, passaram a ter interesse, a participar das aulas. Percebi ainda, por meio da observação, que muitos alunos buscaram aprofundar os conhecimentos acerca das pessoas surdas e da Libras. Além dos conteúdos estudados em sala de aula, pesquisavam em sites, em livros da área e traziam informações para debater em sala de aula.

Desse modo, concluo que o ensino na disciplina de Libras, no curso de Pedagogia, contribui para a formação de docentes mais aptos para o trabalho com alunos surdos e para conviverem com a diversidade presente na sociedade. Sobre essas contribuições, a professora de Libras explica que, “a maior contribuição é no sentido de entender que aquele aluno é diferente na questão da forma de se comunicar. Tem uma língua própria”. Entender que o aluno surdo se comunica de uma forma diferente parece algo óbvio. Contudo, entendo a fala da professora quando ela destaca essa questão, pelo fato de que muitas pessoas, ainda, acreditam que, por meio da leitura labial ou da escrita, a comunicação com a pessoa surda efetiva-se completamente.

Outro ponto a ser considerado quando o professor entende que o aluno “tem uma língua própria” diz respeito à aceitação da sua singularidade linguística. É o primeiro ponto para aceitar que o surdo necessita da Libras em todas as atividades fins da escola, inclusive no momento da avaliação.

6 DESAFIOS ENCONTRADOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE LIBRAS

Neste capítulo, procuro discorrer sobre as expectativas dos alunos quanto ao ensino na disciplina de Libras, perpassando pelas dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem da Libras, obtidas mediante os depoimentos da professora e dos alunos. Finalizando, discuto sobre os desafios de associar os conteúdos ensinados com a prática pedagógica dos professores na educação básica.

6.1 Expectativas dos alunos em relação ao ensino na disciplina de Libras

Acredito que o desejo de todo professor é que seu trabalho desperte interesse nos seus alunos e, ao final de cada etapa, seus objetivos sejam alcançados. Durante as observações, constatei que o ensino na disciplina de Libras, de um modo geral, possibilitou aulas muito atrativas, pelo fato de tratar de assuntos que se referem a um público distinto - os surdos - e de uma língua de modalidade diferente da língua majoritária do país.

Nesse sentido, essa disciplina proporciona, no seu ensino, a oportunidade de os alunos se apropriarem de conhecimentos básicos sobre a língua de sinais e sobre os surdos. Esses conhecimentos devem possibilitar aos futuros professores uma comunicação básica com os alunos surdos, ao se depararem com esse público em sala de aula.

Sobre as expectativas dos alunos, percebi, durante as observações, que a maior parte da turma demonstrava interesse pelas aulas, os alunos eram participativos, estavam sempre questionando a professora sobre como dizer algo em Libras, pois queriam conversar com os surdos. Eles buscavam também outros meios de aprender, como assistir, no You Tube, a vídeos com os vocabulários estudados e pesquisar em aplicativos como o Hand Talk e o Pro Deaf. Encontrei, ainda, alunos fazendo cursos de Libras on-line. Ao indagar a professora de Libras, sobre as expectativas percebidas nos alunos, ela falou que:

Alguns alunos são muito curiosos querem de fato aprender, têm essa vontade de querer se comunicar com as pessoas surdas, porque, em algum momento da sua vida já tiveram contato com as pessoas surdas e não conseguiram se comunicar (...).

Na fala da professora, fica evidente que a expectativa principal dos alunos é realmente aprender a Libras para estabelecer a comunicação com as pessoas surdas, seja na sala de aula ou nas relações sociais em geral. A par das expectativas dos alunos, pela visão da professora, busquei interrogar os alunos para conhecer suas expectativas expressas por eles mesmos:

Que eu possa aprender muito mais porque essa área de Libras me chama muito atenção (ALUNA CURSISTA 1).

(...) assim, como eu já conhecia um pouco de Libras, espero que melhore meu conhecimento da língua e ajude também, para eu não esquecer, porque tem que praticar muito senão acaba esquecendo (ALUNA CURSISTA 2).

A minha expectativa é que eu possa ter o básico do conhecimento de Libras, eu sei que habilidade mesmo de me comunicar na língua de sinais a gente não vai conseguir somente com a disciplina aqui na faculdade, mas eu sou bastante otimista em relação à disciplina de Libras no curso de Pedagogia (ALUNA CURSISTA 3).

Considerando que as alunas entrevistadas já tinham algum conhecimento sobre a Libras antes de iniciar a disciplina, é esperado que, nos seus depoimentos, não tenham expressado a expectativa de saírem fluentes na língua, pois já têm noção da sua complexidade. Nas suas falas, elas trazem como expectativa aprofundar seus conhecimentos, mas uma aquisição básica da Libras. Como afirma Reily (2012, p. 123), é um mito achar que é fácil aprender a língua de sinais. Apresento aqui as falas dos alunos egressos que corroboram com essa afirmação:

Eu tinha uma expectativa que ia ficar tudo muito fácil. A gente pensa que vai sair dali dominando tudo, então a minha expectativa no início era que eu ia sair dali dominando tudo, não tudo por que eu acredito que tem que ter uma experiência diária com a pessoa surda, mas eu pensava assim que tudo que fosse ensinado, que eu aprendi, eu não ia esquecer, ia continuar com aquele aprendizado, mas a questão da prática conta muito (ALUNA EGRESSA 1).

Eu esperava que sáísse do curso sabendo me comunicar com o aluno surdo, mas o tempo foi insuficiente (ALUNO EGRESSO 2).

Refletindo sobre as falas dos alunos, percebo a expectativa deles de adquirirem fluência na língua de sinais durante as aulas da disciplina de Libras, mas, ao cursarem essa disciplina, constataram que esse aprendizado demanda mais tempo. Ainda, como a aluna egressa 1 citou, o contato com a pessoa surda é muito importante para que essa aprendizagem aconteça em tempo mais hábil.

É comum essa expectativa, entre os alunos iniciantes no estudo de Libras, de acharem que vão se tornar fluentes apenas com o ensino oferecido pela disciplina de Libras. Isso se deve ao fato de que muitos acreditam que aprender Libras resume-se somente no aprendizado do alfabeto manual. Outros pensam que a Libras é o português sinalizado, ou seja, aprendendo o vocabulário, pode-se seguir a mesma estrutura da língua portuguesa.

Martins (2008, p. 195, texto digital) destaca que “o aprendizado de uma língua transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão”. Concordo com a autora e enfatizo que somente a partir de um primeiro contato com a Libras é que os alunos vão adquirindo essa noção. Quando questionei se a disciplina de Libras tinha superado as expectativas, o aluno egresso 2 respondeu:

Não. Infelizmente a gente só tem uma disciplina de Libras que acredito que é uma introdução (...) foi apenas uma pontinha de um iceberg, assim pra me impulsionar a buscar mais, entendeu? Apenas ela despertou para eu ir buscar mais, buscar cursos afins, cursos a fora.

Apesar de não ter atendido às expectativas do aluno egresso, vale ressaltar, na sua fala dois pontos importantes, que ele coloca em relação à disciplina de Libras. O primeiro ponto refere-se a adquirir a consciência de que a disciplina apresenta apenas uma introdução da Libras. Isso se deve ao fato de entender que as Línguas de sinais são línguas tão complexas como as línguas de modalidade oral. O segundo ponto diz respeito a um papel muito importante desempenhado no

ensino dessa disciplina, que é despertar no aluno o gosto pela língua de sinais. Assim, esse aluno vai buscar outros meios para aprender a Libras.

O depoimento da professora de Libras também mostra que os alunos, inicialmente, apresentam muitas expectativas com relação ao aprendizado da língua de sinais, até mesmo porque muitos chegam para a primeira aula pensando que a disciplina vai oferecer apenas as aulas práticas:

(...) os alunos queriam de fato aprender a Língua eles acreditavam que ao final da disciplina eles iriam estar fluentes e aí no finalzinho, na última aula, quando a gente fez uma avaliação eles disseram isso: "eu pensava que ia sair daqui sabendo tudo e eu estou vendo que o que eu aprendi não é suficiente ainda pra conseguir de fato me comunicar, apesar de que eu já consigo uma conversa bem básica, mas não consigo discutir questões mais profundas".

Apesar de a disciplina não atender às expectativas dos alunos em relação à fluência da língua de sinais, outras questões são colocadas como positivas. Martins e Nascimento (2015, texto digital) chamam a atenção que a disciplina de Libras traz, como meta principal, a necessidade que a formação docente faça com que os futuros professores reconheçam as reais necessidades dos sujeitos surdos e compreendam suas peculiaridades e seus modos de aprender.

Fica evidente, portanto, que os futuros docentes recebam informações a respeito das pessoas surdas, no que diz respeito à sua cultura, às suas especificidades no modo de aprender, às suas singularidades em relação à língua portuguesa. Nesse sentido, o depoimento da aluna egressa 1 evidencia que essa disciplina vem atingindo seu objetivo, uma vez que ela enfatiza:

(...) o tempo foi curto, não deu para aprender como eu pensava, mas a disciplina trouxe questões que antes eu não tinha conhecimento e foram muito interessantes. Por exemplo, saber como tratar os surdos, a nomenclatura certa, como eles aprendem. Eles são visuais, precisam da Libras para se desenvolver (...), mas só a Libras não basta, as atividades também tem que ser diferenciadas.

Saliento que os depoimentos da professora de Libras e dos alunos evidenciaram que a expectativa inicial dos alunos é tornarem-se fluentes em Libras. Contudo, o aprendizado de uma língua dificilmente se efetiva em um período curto como o do ensino na disciplina de Libras. Aprender uma língua implica não somente o domínio do vocabulário, mas o conhecimento das estruturas gramaticais e de outros saberes diversos de valores, atitudes e de sentimentos. Portanto, esse ensino

oportuniza-os a se apropriarem de conhecimentos a respeito dos surdos, que são fundamentais para o respeito às suas singularidades linguísticas.

Ressalto, ainda que, esses conhecimentos adquiridos pelos licenciandos ao cursarem a disciplina de Libras, influenciarão diretamente nas suas práticas pedagógicas. Os futuros professores, ao se depararem com alunos surdos em suas salas de aula, serão capazes de estabelecer uma comunicação básica com esses alunos e não ignorarão mais as suas peculiaridades no modo de aprender, nem tampouco negligenciarão seu ensino, deixando-o a cargo do intérprete de língua de sinais.

Vale salientar, que as expectativas dos alunos são muito particulares. Para aqueles que já tiveram um contato anterior com a Libras, havia o desejo de aprofundar seus conhecimentos. Enquanto que, para os que estavam tendo contato pela primeira vez, a maioria, esperavam tornar-se fluentes, pois, ainda, não tinham conhecimento da complexidade da língua. Contudo, havia algo em comum entre todos os entrevistados – o desejo de aprenderem a Libras e tornarem-se sinalizadores fluentes.

6.2 Dificuldades no ensino e na aprendizagem da Libras: depoimentos da professora e dos alunos

Durante a aquisição de uma segunda língua, em geral, é observado que alguns aprendizes apresentam várias dificuldades como: pronúncia, estruturação das sentenças, concordância, entre outras. Assim, não seria diferente com os ouvintes aprendizes da língua de sinais, as dificuldades como articulação dos sinais, memorização e aplicação dos sinais em contextos são bastante comuns.

Assim, pode-se afirmar que aprender qualquer língua demanda dos alunos um grande esforço cognitivo. Desse modo, o aprendizado de língua de sinais, para ouvintes iniciantes, não é diferente, pois, um movimento tem que ser feito, literalmente da “boca” para as “mãos” (GESSER, 2006, p. 167, texto digital).

Durante as observações das aulas práticas de Libras constatei a dificuldade

de muitos alunos em articularem os sinais seguindo todos os parâmetros⁶ corretamente. Ouvi algumas falas dos alunos como: “*professora meus dedos são duros*”; “*como é mesmo esse movimento?*”; “*tem que fazer esse biquinho? Ah, não consigo!*” (DIÁRIO DE BORDO, 22/ 05/ 2015).

Essas falas dos alunos me remeteram a minha fase inicial como aprendiz de Libras. Quando ia sinalizar aspectos como a direcionalidade, a realização do movimento e, principalmente, as expressões não manuais demandavam muito esforço da minha parte. Algumas vezes, houve a necessidade de os professores surdos se colocarem do meu lado para que eu percebesse o sinal da mesma perspectiva que eles sinalizavam. Essas dificuldades em articular os sinais são muito comuns entre aprendizes de língua de sinais.

De acordo com Almeida e Vitaliano (2012, p. 11, texto digital), para o aprendiz de Libras, “além das questões estruturais ou gramaticais, comuns à aprendizagem de outras línguas, são necessárias habilidades motoras e expressivas, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dessa língua”.

As habilidades motoras e expressivas são fundamentais para a fluência em língua de sinais, uma vez que a mudança em um dos parâmetros, durante a realização dos sinais, pode alterar o seu significado. Sobre essas habilidades, questionei a professora de Libras sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, então ela expôs:

Alguns alunos tem uma dificuldade muito grande, principalmente a questão da lateralidade, a gente faz o sinal e eles querem fazer com a mão que está do mesmo lado sem observar a lateralidade. Então, em alguns momentos eu precisei fazer o sinal de costas, fazendo o sinal na parte superior à cabeça pra eles entenderem qual era a mão dominante e então conseguirem fazer o sinal corretamente (PROFESSORA DE LIBRAS).

O primeiro contato dos alunos com a Libras, na maioria das vezes, é marcado pela falta de habilidade para realizar os sinais. A experiência da professora mostra, na sua fala, que é preciso lançar mão de algumas técnicas, para lidar com essas dificuldades, de forma que os alunos possam superá-las.

⁶ O sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um formato e um lugar determinado. Essas articulações das mãos são chamadas de parâmetros (FELIPE; MONTEIRO, 2008).

Na Língua de Sinais, podem ser encontrados cinco parâmetros a saber: configuração de mão, locação, movimento, orientação da mão e expressões não manuais.

Sobre as habilidades para realizar os sinais, a aluna cursista 3 também confirmou a dificuldade dos alunos em realizar os sinais quando disse: “As dificuldades, eu creio que sejam mais você conseguir ter habilidade de se comunicar com os sinais, (...) creio que seja a dificuldade de toda turma (...)”.

Outro aspecto, relatado pelos alunos, que dificulta o aprendizado da Libras é o fato de não praticar além da sala de aula, uma vez que não tem contato com pessoas usuárias da língua de sinais. Sobre a falta de contato com sinalizadores, principalmente surdos, os alunos fizeram as seguintes colocações:

O fato que dificulta bastante é o fato de pouquíssimas pessoas conhecerem, saberem os sinais então se você quiser realmente aprender tem que ser praticamente só, ou assistindo vídeos no You Tube, sair treinando ou vendo algumas anotações, as imagens que tem nas apostilas, enfim a dificuldade maior é essa, encontrar pessoas que sabem Libras não é algo habitual (ALUNA CURSISTA 3).

(...) a questão da prática conta muito, porque a gente não tem com quem praticar (ALUNA EGRESSA 1).

A dificuldade é que falta contato com o surdo, quando você aprende Inglês você tem que ter contato com pessoas que falam Inglês, quando você aprende Libras você precisa ter contato com o surdo pra praticar, é uma nova língua que você tá aprendendo (ALUNO EGRESSO 2).

Sem dúvidas, a questão do contato com pessoas sinalizadoras, principalmente com surdos, é imprescindível para a aprendizagem da Libras; é possível aprofundar os conhecimentos por meio de vídeos em Libras, livros ou apostilas, mas, para uma boa fluência, há a necessidade de interlocutores. O relato dos alunos, realmente, traz à tona uma lacuna que fica no ensino da disciplina de Libras – a questão de proporcionar mais momentos de práticas de conversação.

Uma possibilidade seria organizar rodas de conversas e convidar pessoas surdas da comunidade, alunos surdos da própria instituição, intérpretes de língua de sinais, enfim, pessoas fluentes em Libras para interagirem, por meio da língua de sinais, com os alunos da disciplina de Libras.

Como ressalta Gesser (2012), o uso da Libras em outros ambientes, além da sala de aula é uma oportunidade ótima para colocar a língua em uso em situações reais. Então, é importante frequentar espaços onde possam manter contato com os surdos. Essa convivência desenvolverá um sentido maior para o aprendizado.

Ciente das dificuldades dos alunos no aprendizado da Libras, comecei a refletir sobre quais são as dificuldades que a professora encontra no ensino da disciplina de Libras. O primeiro ponto que suscitou foi em relação à escassez de material para o ensino de Libras:

(...) a dificuldade maior é a questão de material. O material a gente tem que produzir, isso é bom por um lado por que você no momento que vai produzir um material você tem que estudar mais, e isso é importante, mas de qualquer forma fica restrito essa produção a gente não tem tanto condição de dinamizar as aulas por falta de material didático (PROFESSORA DE LIBRAS).

Realmente, quando se busca material para o ensino de Libras, há muito pouco ao que recorrer, principalmente quando se deseja trabalhar com uma abordagem comunicativa. De acordo com Gesser (2012, p. 123) “(...) há uma angústia provocada pela falta de materiais didáticos especializados”.

Outro ponto que a professora destacou foi a quantidade de alunos na turma, que totalizava 49 alunos. Isso dificultava muito o trabalho, principalmente nas aulas práticas: “o fato de serem muitos alunos dificultava para visualizar se o sinal estava sendo feito corretamente, muitas vezes eles pegavam o movimento, mas a configuração de mão não era a correta” (PROFESSORA DE LIBRAS).

Essas reflexões, sobre as dificuldades no ensino e na aprendizagem da disciplina de Libras, apresentaram pontos que precisam ser repensados para que sejam minimizadas tais dificuldades. Finalizo esta seção com algumas interrogações: Que metodologias podem ser aplicadas para tornar as dificuldades motoras e de expressões não manuais mais amenas? Como promover momentos de interação e comunicação entre os alunos e os usuários da Libras, dentro do curto espaço de tempo destinado à disciplina de Libras? Na sequência, trago para discussão o desafio de associar os conteúdos ensinados com a prática pedagógica.

6.3 Relação dos conteúdos ensinados com a prática pedagógica dos professores da Educação Básica

O ensino na disciplina de Libras, nos cursos de formação de professores, carrega em si a peculiaridade de tratar de uma formação para trabalhar com um

público específico – os surdos. Esse trabalho requer o conhecimento de uma nova língua, no caso do Brasil, a Libras, e de metodologias de ensino inerentes a sua condição de sujeitos visuais. Nesse sentido, André e Hobold (2013) ressaltam que:

Constituir-se professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão e aprendizagem sobre os conteúdos e processos pedagógicos, incluindo, neste caso, a dinâmica que envolve as diferentes formas de interação humana.

É necessário que o ensino e a aprendizagem de conteúdos e processos pedagógicos ultrapassem os discursos da sala de aula. Deve ser oportunizado aos alunos um momento de ir às escolas onde se encontra o público destinado, para, assim, esse aprendizado teórico ser aplicado em situações práticas cotidianas. Para os alunos da disciplina de Libras, a aplicação dos conteúdos estudados, em situações reais de ensino, é essencial. Podemos constatar nas suas falas:

(...) se a prática não tiver aliada com a teoria vai ficar meio solto (ALUNA CURSISTA 1).

Com certeza a gente tem que praticar mesmo, se não praticar não aprende (ALUNA CURSISTA 2).

Sim, a teoria e a prática caminham juntas, primeiro tem que ter a teoria e depois o aluno vai para a prática aplicar o que aprendeu na teoria (ALUNO EGRESSO 2).

Os depoimentos dos alunos mostram o quanto eles são conscientes da necessidade de que a teoria e prática estejam associadas, para que haja um processo de formação eficaz. Como expressou a aluna cursista 1, quando teoria e prática estão dissociadas, o conhecimento não tem base sólida, não é um conhecimento vivenciado, experimentado, fica sempre uma lacuna.

A aluna cursista 2 foi bem enfática na sua fala, deixando claro que teoria sem prática não gera aprendizado. Acredito que esse ponto de vista se deve ao fato da sua experiência anterior com a língua de sinais, pois, mesmo já tendo participado de minicursos, seu aprendizado ainda era bem incipiente, pois lhe faltou o contato com a comunidade surda. Do mesmo modo, o aluno egresso 2 resalta a importância de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. O ensino na disciplina de Libras, pode ser um momento privilegiado de experienciar os conhecimentos obtidos sobre os surdos e sobre a Libras, e trazer de volta para sala de aula o resultado da sua prática, para compartilhar com os colegas e professores, as suas dúvidas, e as experiências assimiladas.

Aliar a teoria à prática tem sido um dos grandes desafios do ensino nos cursos de formação de professores. Em pesquisa realizada por Gatti (2010, texto digital), constatou-se que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas.

Ainda de acordo com Gatti (2010, texto digital), de modo geral, no curso de Pedagogia, há uma insuficiência formativa evidente para que o futuro professor venha desenvolver o trabalho de planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil. Na maioria das vezes, o ensino é voltado apenas para o porquê se deve ensinar, entretanto de forma muito elementar, registram o que e como ensinar.

Especificamente no caso da disciplina de Libras, fazer com que o ensino e a aprendizagem aconteçam além da sala de aula na universidade demanda ainda mais empenho, uma vez que o público surdo é uma minoria. Então, fica mais difícil encontrar escolas para que todos os licenciandos possam experimentar na prática a teoria absorvida. Contudo, por ser uma minoria, com uma diferença cultural e linguística, é imprescindível, que durante a sua formação, os licenciandos já possam ter contato com esse público. Eis um grande desafio para os professores formadores: conciliar o conhecimento teórico a prática.

Considero que o de fato da oferta da disciplina de Libras ser algo novo, contribui para muitos desafios nos seus processos de ensino e de aprendizagem. A escassez de material, a falta de interlocutores para praticar o uso da língua, além das dificuldades mais típicas de aprendizagem dos alunos, nos primeiros contatos com a Libras, como: coordenação motora, dificuldade visual para conceber a linguagem, inabilidade com expressões faciais e corporais, são desafios para os quais alunos e professores precisam buscar meios a fim de vencê-los, de acordo com sua realidade local.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, é chegada a hora de apresentar minhas palavras finais sobre o tema que escolhi pesquisar: “Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE”. Com isso, não é pretensão finalizar o debate sobre esse tema, mas apresentar algumas questões que se evidenciaram durante a pesquisa.

Em primeiro lugar, apresento as considerações a respeito do que o Mestrado trouxe para o meu crescimento pessoal, como pesquisadora e como profissional. Como pesquisadora, foi um contato inicial com a pesquisa, por isso, uma construção árdua, todavia prazerosa. Afinal, nada mais prazeroso do que aprender. Em relação ao crescimento profissional, foram muitas as reflexões que emergiram sobre minha prática pedagógica, sobre minhas concepções de ensino e de aprendizagem, enquanto professora da disciplina de Libras em cursos de formação de professores. Hoje sinto-me mais confortável para me colocar como professora-pesquisadora, uma exigência do meu campo de atuação.

O meu intuito com essa investigação foi aprofundar os conhecimentos sobre o meu campo de atuação profissional, conhecer experiências além das advindas do meu espaço de trabalho. Assim, busquei algo que me fizesse ressignificar a minha prática pedagógica como professora de Libras.

Estive sempre refletindo sobre o papel da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura. Constantemente, surgiram questionamentos acerca dos resultados que o ensino nessa disciplina poderia oferecer. Desse modo, surgiu o problema de

pesquisa: Quais as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE para a formação de professores?

Para responder a esse problema, algumas ações foram traçadas. A primeira delas teve o intuito de conhecer o processo de implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UPE. Nesse sentido, consultei os documentos orientadores para a implementação dessa disciplina nos cursos de Licenciatura e realizei uma entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia.

Esses procedimentos permitiram verificar que a oferta da disciplina de Libras aconteceu, somente, em cumprimento à exigência do Decreto nº 5.626/05. Entretanto, o curso de Pedagogia oferece as disciplinas de Educação Inclusiva e Prática VII que, ao tratarem de um modo geral da educação inclusiva e da Libras como meio de acessibilidade para a comunicação com o sujeito surdo, abordam a questão da educação de surdos. Com esse achado, constatei que, mesmo antes da implantação da disciplina de Libras, havia iniciativas para discutir sobre a educação de surdos.

Entretanto, foi com a implantação dessa disciplina que as discussões sobre as questões da surdez foram aprofundadas. Durante a investigação, constatei que conteúdos como a História dos Surdos, Cultura e Identidade Surda despertaram bastante o interesse dos alunos. De acordo com a professora de Libras, as discussões sobre esses temas instigaram os alunos a pesquisarem e se aprofundarem, além do oferecido em sala de aula. Entendo que conceder aos futuros professores conhecimentos que os façam compreender as pessoas surdas e suas lutas é um meio de estimulá-los a apoiarem essas pessoas. Dessa forma, proporciona o fortalecimento da comunidade surda e a desconstrução de mitos sobre a surdez.

Nesse sentido, uma contribuição notável, que o ensino na disciplina de Libras promove, refere-se ao estudo de metodologias voltadas para o ensino das pessoas surdas. Pela análise da matriz curricular do curso de Pedagogia, essa é a única disciplina que oferece o estudo de metodologias específicas, condizentes com as particularidades dos alunos surdos.

A segunda ação realizada foi analisar documentos como o Projeto Político-

Pedagógico e o Plano da Disciplina de Libras, verificando os conteúdos, a metodologia e a avaliação apresentados, para saber como o ensino perpassa essa disciplina. Seguindo esse processo, realizei a observação e análise da prática docente da professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia da UPE, para verificar se havia consonância com o plano proposto, ficando constatado, nas aulas observadas, que a professora cumpriu o previsto no plano da disciplina.

Com essas ações, percebi que o ensino na disciplina de Libras, da UPE, não aborda a surdez pela concepção clínica que a entende como uma patologia. O que pude identificar com essa investigação, foi que esse ensino concede aos futuros professores informações que os fazem refutar essa visão da surdez como uma patologia, uma deficiência. As reflexões desencadeadas, nas aulas observadas, mostraram a surdez numa visão socioantropológica, concebendo-a como uma diferença cultural e linguística. A surdez entendida como diferença irá influenciar diretamente no posicionamento do professor junto ao aluno surdo, cuidando para atender às suas especificidades.

Tratando das especificidades dos alunos surdos, esta pesquisa despertou para entender a importância do ensino na disciplina de Libras, cuidar para formar “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos surdos” (DECRETO Nº 5.626/05). Certamente, essa seja uma das principais contribuições do ensino dessa disciplina e também um desafio.

Nesse sentido, busquei identificar os desafios encontrados pela professora da disciplina de Libras, quanto ao ensino dessa disciplina. Verifiquei, por meio de entrevista com a professora, que a falta de materiais didáticos e o grande número de alunos na turma dificultaram a dinamização das aulas. Percebe-se a necessidade de produzir materiais bem como a criação de estratégias que facilitem o ensino da Libras em turmas numerosas, de forma que esses desafios sejam superados e não prejudiquem o rendimento da turma.

A última ação desenvolvida foi buscar conhecer as expectativas dos alunos do curso de Pedagogia em relação à disciplina de Libras. Os resultados sobre essa questão mostraram que os alunos desejavam, de fato, tornarem-se fluentes na língua de sinais. Ainda que o ensino na disciplina de Libras não tenha proporcionado

aos alunos a fluência na língua alvo, outros saberes foram adquiridos, como o conhecimento acerca das peculiaridades do sujeito surdo na construção da sua aprendizagem e desconstrução de conceitos errôneos sobre a língua de sinais.

Em relação à língua de sinais, é muito comum que seja tratada como linguagem ou como uma língua inferior, incapaz de promover uma comunicação eficaz em todos os assuntos. Um achado importante sobre o ensino na disciplina de Libras foi que possibilitou a desmistificação desses conceitos para aquele grupo de alunos investigados por este trabalho.

Uma vez desconstruídos os mitos sobre a língua de sinais, promove-se a sua valorização e a desconstrução de que as línguas orais são mais importantes que as línguas de sinais. O fato de a Libras ter ocupado espaço como componente curricular nos cursos de licenciatura descentraliza a tradição logofonocêntrica, que toma a fala como essencial, ou seja, toma as línguas orais e ocidentais, no caso o português, o centro da questão.

Finalmente, como o nome da disciplina sugere, promove o ensino da língua de sinais – a Libras. Esse ensino, ainda que seja dentro de um curto período, trará possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes. Poderá abrir caminhos para o desenvolvimento dessa minoria linguística que sofre pela falta de acessibilidade comunicacional. Vale ressaltar que um dos pontos comuns, entre a professora e os alunos entrevistados, foi o relato de que a carga horária foi insuficiente para suprir suas aspirações em relação à disciplina.

Apesar de a carga horária ser insuficiente, acredito que a implementação da disciplina de Libras traz contribuições significativas para a formação docente, pois oferece muitas informações acerca dos surdos e seu processo de aprendizagem. Ainda que os futuros docentes não se sintam preparados para atuarem com alunos surdos, pressuponho que, ao terem contato com esse público terão um olhar diferenciado daqueles que não tiveram a oportunidade de cursar essa disciplina.

Enfim, com essas considerações apresentadas, finalizo este trabalho. Contudo, não encerro meus questionamentos sobre a disciplina de Libras. Sigo com eles e espero que essa investigação possa ser fonte de inspiração para outras pesquisas na área, minhas e, sobretudo, de outros pesquisadores para que

possamos fortalecer o trabalho com a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Assim, retomo ao ponto de partida ainda com muitos questionamentos e reflexões, pois acredito que não há estudo conclusivo. E é esse meu pensar que me faz progredir.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, Maura; HATTGE, Morgana (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2005. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/007_teseneiva.pdf>. Acesso: 31 ago. 2014.

ALMEIDA, Maria I; GEDHIN, Evandro; LEITE, Yoshie F. L. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores**: perspectivas dos alunos e da professora. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALIANO, Célia R. **A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos**: experiência dos graduandos. In: IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ANDRÉ, Maria Eliza; HOBOLD, Marcia de Souza. As práticas de licenciatura e o trabalho docente dos formadores na perspectiva de licenciados de Letras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 175-198, jan./jun. 2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: Ideologias

e práticas pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2008.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35 ed. Biblioteca digital da Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** de 24 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Parecer CNE/CES nº 492 de 03 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Arquivologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

CAPOVILLA, F.C. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do Oralismo à comunicação Total, e desta ao bilinguismo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, V.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: EDUSP, v. 2, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

FARIA, Evangelina M. B. et al. Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FELIPE, Tânia A; MONTEIRO **Libras em contexto: curso básico, livro do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: WallPrint, 2008.

FERNANDES, Sueli. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas. **Revista Educar**, especial n. 2. Curitiba: UFPR, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379600&fd=y>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice M.; STUMPF, Marianne R. **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

_____. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 5-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

GOMES, Anie P.G.; BOSSE, Renata, O. R. Conecta Libras: temáticas atuais no ensino da língua. VI Seminário brasileiro de Estudos culturais e Educação e do III Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, Canoas, RS, 2015. **Anais...** Canoas, RS, 2015. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430066331_ARQUIVO_CONECTALIB_RASTEMATICASATUAISNOENSINODALINGUA.SBECE2015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GUARINELO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KLIMSA, Bernardo L.T. **Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco: Recife, 2013. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=855>. Acesso em: 02 mar. 2016.

LACERDA, C. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 22 dez. 2015.

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

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Lucienne, M. C. V; LÍRIO, Larissa M. A disciplina de Libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 6 jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://facevv.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-DISCIPLINA-DE-LIBRAS-E-A-FORMA%C3%87%C3%83O-INICIAL-DOS-PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MAEDA, Lie. **O impacto da disciplina de Libras na formação do pedagogo: uma análise da experiência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/LIE_MAEDA.PDF>. Acesso em: 28 set. 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. In: **Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação**, Chapecó: Argos, ano 21, n. 28, p. 191 – 205, 2008. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Liliam, C.R. Algumas análises da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. **Revista Intellectus**, [S.l.], n. 30, v. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=456>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/dissertacoes/dissertacao_69.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Müller; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; PATERNO, Uéslei. **Políticas Lingüísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros**. Espaço (INES), [S.l.], v. 25, p. 19-25, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA, 2009.

RECH, Tatiana Luiza. **A Emergência da Inclusão Escolar no Brasil: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. Unisinos, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: SILVA, Thoma da; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças (Orgs.)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

REIS, Flaviane. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta R. P. (Orgs.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

ROSA, Emiliana F. Por que aprender Libras? **Jornal Universitário do Pampa - JUNIPAMPA**, Bagé, RS, 07 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.junipampa.net/2012/11/por-que-aprender-libras.html>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Adarita S. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014. Disponível em:

<<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-silva-2014.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SILVA, Ângela C.; NEMBRI, Armando G. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juriá, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, CLAUDE. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Petrolina, 2012.

_____. **Plano de ensino da disciplina de Libras**. Petrolina, 2015.

VITALIANO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A disciplina língua brasileira de sinais nos currículos dos cursos de pedagogia 1. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 106-121, mai./ago. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UPE

Roteiro da entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UPE

- 1) A implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia já havia sido pensada antes do Decreto Nº 5626/05 ou aconteceu somente por causa da obrigatoriedade da Lei?
- 2) Como foi definida a carga horária da disciplina de Libras?
- 3) Como foi definida a ementa da disciplina de Libras do curso de Pedagogia?
- 4) Como é feito o processo seletivo dos professores que ministram a disciplina de Libras no curso de Pedagogia?
- 5) Qual o perfil do aluno egresso do curso de Pedagogia nessa universidade?
- 6) Quais as contribuições da disciplina de Libras na formação de professores? , na sua visão em que que a disciplina de Libras tem contribuído.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com a professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia

Roteiro da entrevista com a professora da disciplina de Libras do curso de Pedagogia

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo você exerce a docência?
- 3) Há quanto tempo você atua com a disciplina de Libras no ensino superior?
- 4) Você acha que a carga horária da disciplina de Libras é suficiente para atingir seus objetivos?
- 5) Quais os conteúdos privilegiados na sua disciplina? Conteúdos práticos e teóricos?
- 6) Nas aulas práticas sua metodologia é gramatical ou comunicativa?
- 7) Como é feita a avaliação da aprendizagem da disciplina de Libras?
- 8) Quais as principais dificuldades que você encontra no ensino da disciplina de Libras?
- 9) Quais dificuldades você percebe que os alunos apresentam na aprendizagem da disciplina de Libras?
- 10) Quais as contribuições que a disciplina de Libras apresenta para os alunos na atuação juntos aos alunos surdos?
- 11) Quais as expectativas que você percebeu que os alunos têm em relação a disciplina de Libras?
- 12) Quais foram os conteúdos que você achou que eles se interessavam mais?
- 13) Quais foram os desafios que você encontrou ao ministrar essa disciplina?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com alunos do curso de Pedagogia que estão cursando a Disciplina de Libras

Roteiro de entrevista com alunos do curso de Pedagogia que estão cursando a Disciplina de Libras

- 1) Há quanto tempo você exerce a docência?
- 2) Você já trabalha com Libras na sua docência? Há quanto tempo?
- 3) Você já tinha algum conhecimento prévio sobre Libras antes do início da disciplina?
- 4) Quais suas expectativas em relação a disciplina de Libras?
- 5) Você concorda que a disciplina de Libras seja obrigatória no curso de Pedagogia?
- 6) Você acha que a carga horária é suficiente para atingir suas expectativas?
- 7) Você concorda que a disciplina seja dividida em aulas práticas e aulas teóricas?
- 8) Quais os conteúdos que você acha mais importantes nessa disciplina?
- 9) Quais as dificuldades que você encontra no aprendizado dos conteúdos dessa disciplina?
- 10) Quais as contribuições dessa disciplina para o seu trabalho junto aos alunos surdos?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com alunos egressos do curso de Pedagogia

Roteiro da entrevista com alunos egressos do curso de Pedagogia

- 1) Há quanto tempo você exerce a docência?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com Libras?
- 3) Você já tinha algum conhecimento prévio sobre Libras antes do início da disciplina?
- 4) Você concorda que a disciplina de Libras seja obrigatória no curso de Pedagogia? Por quê?
- 5) Você acha que a carga horária foi suficiente para atingir suas expectativas?
- 6) Você concorda que a disciplina seja dividida em aulas práticas e aulas teóricas?
- 7) Quais os conteúdos que você achou mais importantes nessa disciplina?
- 8) Quais as dificuldades encontradas no aprendizado da disciplina de Libras?
- 9) O Ensino da disciplina de Libras subsidiou seu trabalho com os alunos surdos?
- 10) O que você acha que a disciplina de Libras poderia ter oferecido a mais para ajudar no seu trabalho junto aos alunos surdos?
- 11) Quais as contribuições que a disciplina de Libras trouxe para a sua atuação junto aos alunos surdos?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Coordenadora do Curso de Pedagogia da UPE/ Campus Petrolina

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE/ CAMPUS PETROLINA

Eu, _____, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em ensino do Centro Universitário UNIVATES.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares e de filmagens do cotidiano escolar, podendo ocorrer gravações em DVD, de entrevistas e observações de atividades desenvolvidas na universidade, previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, filmagens. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas e das filmagens geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Petrolina/PE, _____ de _____ de 2015.

Nome do (a) coordenador (a): _____.

Pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas: _____.

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora da disciplina de Libras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Eu, _____, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em ensino do Centro Universitário UNIVATES.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens do cotidiano escolar e de conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em DVD, de entrevistas e observações de atividades desenvolvidas na escola, previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, filmagens e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessários. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas e das filmagens geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Petrolina/PE, _____ de _____ de 2015.

Nome do (a) diretor (a): _____.

Pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas: _____.

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os (as) alunos (as) da universidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS (AS) ALUNOS (AS) DA UNIVERSIDADE

Eu, _____, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em ensino do Centro Universitário UNIVATES.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens do cotidiano escolar e de conversas com alunos, podendo ocorrer gravações em DVD, de entrevistas e observações de atividades desenvolvidas na universidade, previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, filmagens e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessários. Por isso, autorizo a divulgação das observações e das, das entrevistas e das filmagens geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Petrolina/PE, _____ de _____ de 2015.

Nome do (a) professor (a): _____.

Pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas: _____.

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos egressos do Curso de Pedagogia

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAR AOS ALUNOS
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Eu, _____, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em ensino do Centro Universitário UNIVATES.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens do cotidiano escolar e de conversas com alunos, podendo ocorrer gravações em DVD, de entrevistas e observações de atividades desenvolvidas na universidade, previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, filmagens e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessários. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas e das filmagens geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Petrolina/PE, _____ de _____ de 2015.

Nome do (a) professor (a): _____.

Pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas: _____.

APÊNDICE I – Termo de Anuência para o diretor da UPE/ Campus Petrolina**TERMO DE ANUÊNCIA PARA O DIRETOR DA UPE/ CAMPUS PETROLINA**

Eu, _____, na condição de diretor (a) da instituição _____, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em ensino do Centro Universitário UNIVATES.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, filmagens, e registros fotográficos de situações do cotidiano desta em relação às atividades que envolvem a coordenadora do curso de Pedagogia, a professora da disciplina de Libras e os alunos do curso de Pedagogia que estão cursando essa disciplina. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como dos estudantes da turma observada. Sei que o estudo poderá fazer uso de observações e filmagens do cotidiano escolar, conversas com os alunos, podendo ocorrer gravações em DVD de entrevistas e observações de atividades desenvolvidas na universidade, previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa.

A participação desta instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a instituição.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação das observações, das imagens, da análise de documentos escolares e das entrevistas geradas na escola para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Petrolina/PE, _____ de _____ de 2015.

Nome do (a) diretor (a): _____.

Pesquisadora Maria do Socorro Araujo de Freitas: _____.

APÊNDICE J - Roteiro da primeira observação da prática da professora da disciplina de Libras

Roteiro da primeira observação da prática da professora da disciplina de Libras

A interação entre a professora e os alunos

- 1) A comunicação é sinalizada ou oral.
- 2) Interesse e participação dos alunos.
- 3) As intervenções realizadas pela professora durante a realização das atividades favorecem a aprendizagem dos alunos.

A organização da sala de aula

APÊNDICE K - Roteiro da segunda observação da prática da professora da disciplina de Libras

Roteiro da segunda observação da prática da professora da disciplina de Libras

- 1) É realizada a retomada dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores como ponto de partida para facilitar novas aprendizagens.
- 2) A organização do tempo da aula oportuniza os alunos esclarecerem suas dúvidas, fazerem anotações e praticarem os conteúdos trabalhados?
- 3) As estratégias de ensino propostas pela professora promovem boas situações de aprendizagem?
- 4) Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?