



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA

**LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DA PROFESSORA**

LONDRINA
2012



LONDRINA
2012

Josiane Junia Facundo de Almeida

**LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DA PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:
Profª. Drª. Célia Regina Vitaliano**

Londrina
2012

Josiane Junia Facundo de Almeida

**LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DA PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Célia Regina Vitaliano
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Marquezzine
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de
Lacerda
UFSCAR – São Carlos – SP

Londrina, _____ de _____ de 2012.

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A447L Almeida, Josiane Junia Facundo de.

Libras na formação de professores : percepções de alunos e da professora / Josiane Junia Facundo de Almeida. – Londrina, 2012.

150 f.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Formação de professores – Teses. 2. Surdos – Inclusão social – Teses. 3. Linguagem por sinais – Teses. 4.

Dedicatória

Aos surdos que me permitiram seguir por essa trajetória e que merecem todo o reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de propósitos

Pois sem Ele nada podemos fazer.

A Ele toda Glória e Honra!

A minha mãe Marcília

Por ser essa coluna forte que me sustenta nas horas mais difíceis com suas orações e sua fé inabalável.

Ao meu marido Toni e minha filha Julia

Pelo apoio e compreensão durante mais essa etapa da minha vida e pela colaboração durante os momentos de estudos.

A professora Dra. Célia Regina Vitaliano

Por acreditar nesse projeto desde o início, pela paciência e atenção durante as orientações e pelo crescimento que me proporcionou durante esse período.

As professoras Cristina Lacerda e Maria Cristina Marquezine

Pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

A professora Silvia Márcia Ferreira Meletti

Pelas valiosas contribuições durante a disciplina de Pesquisa em Educação.

A Cleusa, Ana Maria e Alex

Pelo companheirismo e amizade e por serem tão especiais em nossa vida.

As minhas irmãs e amigas especiais Keila, Josiele, Rose e Sandra

Com quem pude partilhar meus momentos de angústia e de conquistas. Por suas palavras de incentivo e carinho quando precisei.

Aos colegas do Mestrado

De maneira especial à Cícera Malheiros e Adail Lima

Pelo apoio e companheirismo durante essa etapa de formação.

Ao grupo de pesquisa “Educação para Inclusão”

Pelas importantes sugestões que muito acrescentaram a essa pesquisa.

A todas as pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, meus sinceros agradecimentos.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na Formação de Professores: Percepções de Alunos e da Professora**. 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

As políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) divulgadas a partir dos anos 1990 em nosso país têm ampliado o número de matrícula desses alunos no ensino regular. No entanto, na mesma proporção, os professores têm reclamado seu sentimento de despreparo para atendê-los. Tendo em vista essa situação, constata-se a necessidade de providências por parte das instâncias formadoras para favorecer a preparação desses profissionais. Em se tratando do processo de inclusão educacional de alunos surdos, o reconhecimento da Língua de Sinais e sua regulamentação por meio do Decreto 5626/05 foram fundamentais, principalmente, pelo fato de preverem a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores. Considerando que esta determinação é recente e contempla primeiramente os cursos de Pedagogia, os objetivos da presente pesquisa foram: caracterizar a implementação da disciplina de Libras no referido curso na Universidade Estadual de Londrina e seus efeitos junto aos graduandos, bem como analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina em questão. As bases teóricas desta pesquisa se constituíram nos fundamentos da educação inclusiva, em especial o processo de inclusão de alunos surdos, a filosofia educacional bilíngüe para surdos e análises sobre a formação de professores para inclusão de alunos com NEE. Para coleta dos dados utilizou-se os procedimentos de análise documental do programa da disciplina de Libras, entrevista com a professora responsável pela disciplina e a aplicação de um questionário aos alunos que finalizaram a referida disciplina. Os resultados obtidos por meio da análise do programa da disciplina de Libras evidenciaram que: os conteúdos e os objetivos focalizaram os aspectos lingüísticos da Libras e o desenvolvimento de atividades práticas pertinentes a referida língua; e estudos relacionados à surdez na perspectiva cultural. As análises do questionário aplicado aos alunos mostraram que muitos, após finalizarem a disciplina de Libras, ainda se sentiam inseguros em receber alunos surdos em suas salas de aula. Os resultados da entrevista com a professora de Libras indicaram sua percepção sobre o principal objetivo da disciplina de Libras como o de sensibilizar os graduandos para o trabalho com alunos surdos por meio do conhecimento da cultura surda e da língua de sinais. Depreende-se deste estudo a necessidade de se aprimorar as contribuições que a disciplina de Libras pode oferecer à preparação dos graduandos para a inclusão escolar dos alunos surdos.

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Bilinguismo. Formação de Professores.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras in Teacher Training: Student and Teacher Perceptions.** 150 f. 2012. Thesis (Master's Degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The politics of educational inclusion of students with special educational needs (SEN) disclosed from nineties in our country, have increased the number of registered students in regular education. However, at the same rate, teachers complain about their sense of unpreparedness to meet them. In view of this situation, there is a need for action by forming instances to facilitate the preparation of these professionals. When dealing with the process of educational inclusion for deaf students, the recognition of sign language and its regulation by means of Decree 5626/05 were fundamental, mainly because it considered the inclusion of Libras discipline in the curricula of undergraduate courses, responsible for teacher's graduation. Considering that this determination is up to date and primarily includes pedagogy course, the objectives of this research were: to characterize the implementation of the discipline of Libras in that course at the State University of Londrina and their effects along with graduating students, as well as to analyze the perceptions of teacher on the organization and objectives of the discipline in question. The theoretical basis of this research constituted the foundation of inclusive education, in particular the process of inclusion of deaf students, the educational bilingual philosophy to deaf students and analysis on the training of teachers for students with SEN. inclusion. For collecting data it was used documental analysis process of the Libras discipline, interview with the teacher in charge of the discipline and a questionnaire applied to students who completed this discipline. The results obtained through means of analyzing the program of the Libras discipline showed up that: the contents and objectives focused on the linguistic aspects of Libras, and the development of practical activities relevant to that language, and studies related to deafness in cultural perspective. The analysis of the questionnaire applied to the students showed up that many of them, after finishing the Libras course, still felt insecure to receive deaf students in their classrooms. The results of the interview with Libras teacher indicated her perception of the main objective of the Libras course, as to sensitize undergraduates to work with deaf students through the knowledge of their culture and their language of signs. It appears from this study the need to enhance the contributions that the Libras discipline can offer to the preparation of undergraduates to promote the scholar inclusion of deaf students.

Keywords: Libras. Inclusion. Bilingualism. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ASL: Língua de Sinais Americana

CECA: Centro de Educação Comunicação e Artes

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

IES: Instituição de Ensino Superior

ILES: Instituto Londrinense de Educação de Surdos

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM: Instituto Nacional de Surdos- Mudos

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LSCB: Língua de Sinais dos Centros Brasileiros

LSKB: Língua de Sinais Kaapor Brasileira

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

SEED: Secretaria de Estado da Educação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS: Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 INTRODUÇÃO	12
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3.1 SURDEZ EM FOCO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	17
3.2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA LIBRAS	21
3.2.1 Os Estudos das Línguas de Sinais no Brasil e a Constituição da Libras	25
3.3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – SABERES NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO.....	33
4 OBJETIVOS DA PESQUISA	43
5 MÉTODO	44
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
5.2 PARTICIPANTES	45
5.3 PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES	46
5.4 LOCAL DA PESQUISA.....	46
5.5 PROCEDIMENTOS	46
5.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	48
5.7 TRATAMENTO DOS DADOS	48
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
6.1 ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS	50
6.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GRADUANDOS	54
6.2.1 Tema 1: Concepções dos Alunos Participantes sobre a Surdez e a Língua Brasileira de Sinais.....	54
6.2.1.1 Caracterização da surdez pelos alunos participantes	54
6.2.1.2 Compreensão sobre a língua brasileira de sinais pelos alunos participantes	56
6.2.1.3 Conhecimento prévio dos participantes a respeito da Língua Brasileira de Sinais	60

6.2.2 Tema 2: Avaliação dos Alunos acerca da Disciplina de Libras	61
6.2.2.1 Obrigatoriedade da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia	61
6.2.2.2 Qual professor deve ministrar a disciplina de Libras: surdo ou ouvinte?.....	62
6.2.2.3 Dificuldades para aprender os conteúdos	67
6.2.2.4 Conteúdos que seriam mais relevantes na disciplina de Libras	69
6.2.2.5 Avaliação do atendimento das expectativas dos alunos em relação à disciplina de Libras.....	70
6.2.3 Tema 3: Percepções dos Alunos acerca da Formação Recebida para Educação/Inclusão de Alunos Surdos	71
6.2.3.1 Discussão em relação à inclusão dos alunos surdos nas classes comuns ...	72
6.2.3.2 Avaliação dos participantes acerca de sua preparação para atuar em salas de aulas inclusivas com alunos surdos	74
6.2.3.3 Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos surdos no ensino regular.....	75
6.2.3.4 Percepções dos alunos acerca do papel do intérprete na classe comum	77
6.2.3.5 Opinião dos alunos acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular	78
6.2.3.6 Conhecimento de estratégias que favorecem a inclusão do aluno surdo.....	81
6.3 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA COM A DOCENTE DA DISCIPLINA DE LIBRAS	82
6.3.1 Tema 1: Perfil do Profissional que Ministra a Disciplina de Libras.....	82
6.3.1.1 Perfil pessoal.....	83
6.3.1.2 Percurso acadêmico-profissional	83
6.3.2 Tema 2: Considerações da Professora de Libras acerca da Educação de Surdos.....	88
6.3.3 Tema 3: Considerações da Professora acerca da Disciplina de Libras	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	114
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos de acordo com os objetivos da pesquisa.....	115

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para a docente da disciplina de Libras de acordo com os objetivos da pesquisa.....	117
APÊNDICE C - Tradução da entrevista feita com a docente da disciplina em Libras para a língua portuguesa.....	120
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos participantes	129
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a docente da disciplina de Libras.....	131
APÊNDICE F – Sistema de transcrição para a Libras.....	133
APÊNDICE G – Organização dos dados do questionário aplicado aos alunos em temas categorias e subcategorias.....	135
ANEXOS	138
ANEXO A - Programa da disciplina de Libras.....	139
ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética	141
ANEXO C - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	142

1 APRESENTAÇÃO

Ao apresentar esta pesquisa buscamos situá-la a partir da motivação para o desenvolvimento da mesma, bem como sua inserção em um projeto maior, o qual vem sendo desenvolvido pela professora Célia Regina Vitaliano desde 2009. Este consiste na análise dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação dos graduandos para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Além dessa vinculação, esta pesquisa é fruto de uma motivação pessoal, devido a minha trajetória como intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Nos últimos anos, pude acompanhar as discussões sobre educação de surdos e assistir à transição da língua utilizada pelos surdos no Brasil, de “apenas uma forma alternativa de comunicação” para uma Língua legalmente reconhecida.

Em 1994, quando procurava um curso de língua de sinais, havia pouca procura por cursos como esse na região e os poucos intérpretes de Libras na cidade de Londrina, com os quais tinha contato, atuavam principalmente em contextos religiosos. Esses intérpretes nem mesmo sabiam que a Língua Brasileira de Sinais tinha a denominação “Libras”, visto que se referiam a essa língua apenas como “língua de sinais” e os surdos com quem me relacionava referiam-se à Libras como gestos ou mímica (oralizavam esses termos). Fato compreensível, considerando que essa língua só foi assim designada em 1993, a partir do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ou seja, era recente a preocupação com a denominação da língua de sinais no Brasil.

Nesse contexto, os cursos de língua de sinais existentes, em sua maioria, eram ofertados por instituições religiosas e os intérpretes eram voluntários.

Em 1995 consegui fazer meu primeiro curso de Libras e não demorou muito (menos de um ano) para que me incluísse entre esses profissionais, fazendo interpretações voluntárias e, ao mesmo tempo me permitindo penetrar no cotidiano de sujeitos surdos, conhecendo um pouco mais de suas vivências.

Compus o primeiro grupo de intérpretes formado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, em parceria com a FENEIS em 1998. Esse curso foi ofertado a professores de surdos e a alguns intérpretes que já atuavam

informalmente.

Em 2004, tive a oportunidade de atuar como professora- intérprete de dois alunos surdos no Ensino Médio, sendo uma das primeiras professoras contratadas para realizar este trabalho no Município de Londrina, juntamente com outros professores intérpretes.

Em 2006 passei a atuar como intérprete de Libras também no ensino superior, atendendo a três graduandos surdos no curso de Sistemas de Informação.

Durante minha atuação profissional nessa IES de Londrina, a disciplina de Libras foi inserida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, nessa mesma instituição.

Embora eu atuasse como intérprete para três alunos surdos, algumas vezes era solicitada para acompanhar as aulas de Libras, ministrada por uma colega surda.

Desde então, comecei a pensar sobre o papel dessa disciplina no currículo daquele curso, tendo em vista que a carga horária estabelecida seria insuficiente para que os alunos adquirissem alguma fluência na língua. Ao mesmo tempo, questionava se só o fato de terem uma professora surda e o contato com a Libras em sala de aula já não contribuiria para uma mudança na postura dos futuros professores frente ao aluno surdo.

Em 2008, fui convidada a ministrar a disciplina em outra IES, no ensino presencial-conectado, na qual trabalharia mais com os conteúdos teóricos. Na ocasião, ao selecionar os conteúdos que iria ministrar, senti dificuldades para identificar os mais relevantes.

Com objetivo de buscar subsídios para minimizar esta dificuldade realizei consulta em algumas ementas disponíveis na internet e percebi que eram bastante distintas de uma região para outra e mesmo em uma mesma região em universidades diferentes. Desse conflito profissional-pessoal nasceram algumas indagações, as quais se constituíram como ponto de partida para esta pesquisa e orientaram as investigações ao longo deste trabalho.

2 INTRODUÇÃO

As recentes transformações político- educacionais resultam, quase em sua totalidade, de um novo olhar para a diversidade, cujo foco está no respeito à identidade e à diferença. Nesse contexto busca-se promover a cidadania das minorias culturais, raciais e das pessoas com deficiências por meio de leis que garantam sua participação social.

A surdez constitui-se como parte integrante dessa diversidade, portanto, interessa à educação conhecer os limites e possibilidades do aluno surdo, de modo a oferecer-lhe os aparatos necessários para aquisição de conhecimentos.

Uma das condições que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo é a utilização da língua de sinais. Desse modo, poder usufruir o direito de expressar-se em sua língua natural é fundamental para que este possa sentir-se incluído na escola. E não somente isso, mas o ideal seria poder partilhar com seus colegas e professores essa modalidade de comunicação, pois, como afirma Botelho (2007, p.16), essa língua, “compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que os surdos tornem-se letrados”.

As palavras de Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010, p.7) também reforçam que:

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, em especial para o atendimento dos alunos surdos emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras.

As autoras ressaltam que “para muitos esta ideia representa um exagero, pois, consideram que a presença do intérprete seja suficiente, mas para a maioria dos surdos e para alguns pesquisadores da área esta necessidade é premente” (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2010, p.7).

A partir do momento em que a pessoa surda possui amparo legal para ingressar no ensino regular, todos os seus direitos devem ser respeitados, em especial o que está previsto no artigo 14 do Decreto 5626/05:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL,

2005, p.4).

A política educacional vigente tem trazido crianças e adultos surdos às instituições públicas e particulares de educação regular. No caso dos adultos, cremos que a maioria para dar continuidade aos seus estudos, visto que grande parte das escolas de surdos, até alguns anos atrás, não ofertava etapas mais elevadas como o Ensino Médio, por exemplo.

Os alunos surdos, contudo, ainda se deparam com alguns obstáculos, entre os quais o preconceito no ambiente educacional e o despreparo de alguns educadores em lidar com suas necessidades de aprendizagem. Esses obstáculos humanos são mais difíceis de romper do que as adaptações físicas no ambiente. A mudança de postura frente a esses alunos depende de um trabalho complexo de conscientização dos profissionais da educação (professores e gestores), bem como dos demais alunos, comunidade e outros envolvidos nos trabalhos da escola.

O governo federal, aposta nas Instituições de Ensino Superior para implementar a proposta de educação inclusiva, tendo em vista que “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL, 1998, p.17). Sabe-se, contudo, que na prática pouco se tem alcançado em relação a essas metas, sobre as quais verificamos ações tímidas e pontuais, e que, quase sempre, parecem insuficientes para garantir a efetiva preparação dos professores para incluir alunos com NEE.

Permanecem, em aberto, questões referentes aos conhecimentos que devem ser contemplados na formação de professores. Segundo Dorziat (2011, p.150), os currículos de formação docente, quando incluem o debate sobre a inclusão escolar o fazem em “disciplinas isoladas e desconectadas de uma visão epistemológica de Educação, tratadas no curso como um todo”, refletindo em práticas educativas buscadas apenas em observância às condições biológicas, enquanto há necessidade de discussões mais aprofundadas, que envolvam reflexão sobre teoria e prática pedagógica.

A inserção de disciplinas específicas que tratem da Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos currículos de formação inicial, constitui-se como medida favorável aos professores, para que todos tenham acesso a essas discussões (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011), não

só os professores especialistas.

Nesse sentido, acreditamos que uma das poucas conquistas em relação à formação de professores para atuarem no ensino regular com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, se refere à obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas, por meio do Decreto 5626/05.

O referido Decreto regulamenta a Lei 10.435/02 ¹ e inclui a disciplina Libras em diversos cursos. O Artigo 3º desse decreto estabelece que, a disciplina deve ser inserida, obrigatoriamente, nos curso de formação de professores para exercício do magistério, seja em nível médio ou superior, bem como no curso de Fonoaudiologia das diversas instituições e sistemas de ensino, em âmbito Federal, Estadual e Municipal. O parágrafo segundo do Artigo 3º reforça que a Libras deve constituir-se como disciplina optativa nos demais cursos do Ensino Superior e na educação profissional.

Entendemos que essa disciplina vem ao encontro das necessidades do aluno surdo bilíngue no ensino regular, pois, ainda que os professores não dominem fluentemente essa modalidade linguística, pelo menos terão conhecimentos mínimos a respeito da língua de sinais e das especificidades dos alunos surdos, favorecendo maior receptividade, quando estes alunos fizerem parte de suas salas de aula.

Ao direcionar a disciplina aos cursos de formação de professores (exceto o de fonoaudiologia), subentende-se que o objetivo seja preparar professores para receber alunos surdos nas classes comuns, em consonância com a legislação referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Nesse sentido, o docente da disciplina necessitaria de conhecimentos acerca da Educação Especial, e do processo de inclusão de alunos com NEE, no que se refere a aspectos legais e pedagógicos para a discussão efetiva da temática.

O Decreto 5626/05, contudo, não exige do docente responsável pela disciplina de Libras formação em Educação Especial ou em Educação Inclusiva e institui o curso de Licenciatura em Letras-Libras em nível de graduação ou pós-graduação para preparar profissionais, preferencialmente surdos, para ministrarem a referida disciplina.

Ao observarmos a matriz curricular do curso de Letras- Libras que mais tem formado esses docentes no Brasil, identificamos a predominância de aspectos

¹ De acordo com a Lei 10436/02, Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

linguísticos e questões culturais dos surdos, bem como questões educacionais dentro de uma perspectiva que defende a escola exclusiva de surdos, com foco na “pedagogia surda”.²

Ao buscar na literatura da área subsídios sobre o tema referente à implantação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, identificamos algumas pesquisas que contribuíram para as discussões e confronto de dados deste estudo, das quais faremos uma breve revisão.

O trabalho de Rebouças (2009) objetivou a compreensão das problemáticas atuais relacionadas ao ensino da Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia, nas IES brasileiras após o decreto 5.626/05 e entre os resultados da pesquisa há relatos de alunos enfatizando a carga horária insuficiente, a preferência dos alunos por professores surdos, a resistência de algumas universidades em contratar professores surdos, relatos da prática pedagógica de professores surdos, a atuação de professores ouvintes nesse campo sem a devida qualificação, entre outros. Muller (2009) discute, na mesma perspectiva, a importância do professor surdo para a disciplina de Libras como estratégia para a inclusão do professor surdo na universidade, a expectativa dos alunos ouvintes em relação ao trabalho do professor surdo, a dinâmica das aulas e outras questões que coincidem com algumas abordadas em nosso trabalho. Em especial, destacamos o trabalho de Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010), que serviu de base a nossa pesquisa, e objetivou a caracterização da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia dos Estados do Paraná e São Paulo. Essas autoras observaram que a lei 10.436/02, que trata do reconhecimento da língua de Sinais, e o Decreto 5626/05 que regula essa lei e dispõe sobre a implantação da disciplina de Libras na formação de professores, ocultam informações essenciais para a elaboração dos programas da referida disciplina, visto que:

[...] não dispõem sobre: os conteúdos; a carga horária da disciplina de Libras e; sua natureza, se teórica ou prática. Além disso, os seus objetivos não ficam explícitos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina nos cursos anteriormente citados não garante o domínio da referida língua, que como qualquer outra língua requer para seu aprendizado tempo e treino (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2010, p.3).

Diante destas análises, surgem as seguintes indagações: Como tem se dado o ensino de Libras nos cursos de Licenciatura? Quais os objetivos que se pretende

² Ver: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/unidade3/pedagogia_surda.htm

alcançar com essa disciplina? Quais os caminhos (conteúdos, métodos, avaliações) para atingir os objetivos desejados? Quais os efeitos na formação desse futuro profissional da educação?

Tais questionamentos constituíram-se no ponto de partida para esta pesquisa e orientaram as investigações ao longo desse trabalho.

Esta pesquisa pretende se inserir nos debates científicos acerca da formação de professores para uma educação inclusiva de qualidade, assim como outros trabalhos que vêm sendo realizados na área (VITALIANO, 2002/ 2010; LACERDA, 2007; RODRIGUES, 2006; BUENO, 1999, CAIADO, 2011), considerando que o conhecimento científico se desenvolve por meio do processo de construção coletiva, de outro modo não surtiria o efeito esperado. Como considera Mazzoti (2006, p. 639):

Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias. Tal atitude frequentemente resulta em estudos que só têm interesse para os que dele participaram, ficando à margem do debate acadêmico.

Consideramos importante investigar as contribuições que a disciplina Libras tem trazido à formação dos alunos do curso de Pedagogia, podendo assim acrescentar elementos às discussões atuais sobre a formação do professor para inclusão dos alunos surdos, bem como sobre o processo de implantação da referida disciplina.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico visa trazer algumas considerações importantes como o embasamento da pesquisa de campo, bem como servir de subsídio às discussões posteriores, confronto entre referencial teórico e levantamento de dados da realidade analisada. Desse modo, apresentamos a seguir a organização do referencial teórico.

No item 3.1, intitulado “Surdez em foco: perspectivas de análise,” buscamos apresentar diferentes concepções acerca da surdez e os olhares educacionais que se voltam para a questão.

O item 3.2, com o título “Constituição histórica e política da Libras,” traça o percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais, considerando as primeiras referências até seu reconhecimento linguístico pela legislação vigente.

No item 3.3, intitulado Bilinguismo e Educação Inclusiva, apresentamos os conceitos de educação bilíngüe e educação inclusiva, buscando uma inter-relação, abordando as discussões mais recentes a respeito do assunto no contexto brasileiro.

O item 3.4, intitulado “Formação de Professores para a Educação Inclusiva – Saberes Necessários para a educação do aluno surdo” pretende trazer algumas considerações acerca dos saberes que o professor necessita para atuar no contexto educativo que inclua a todos os alunos e, em especial, o aluno surdo.

3.1 SURDEZ EM FOCO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Durante muito tempo e até recentemente, quando se falava em surdez, logo se pensava num quadro clínico ou patológico. Ainda há quem reduza a surdez ou tente definir a pessoa surda a partir da sua disfunção auditiva, supondo-a uma limitação permanente e irreversível que impede seu desenvolvimento intelectual e sua capacidade de atuação social.

Falcão (2010, p.21) assinala que a história da humanidade traz a surdez como um distúrbio. Para ele, “o estigma da surdez é acompanhado de preconceitos e chavões que denigrem o indivíduo por pouco se comunicar ou se expressar como a maioria das pessoas comumente fazem, pela fala oralizada”.

Algumas pesquisas apresentam a surdez sob dois enfoques principais: o enfoque clínico ou médico-terapêutico e o enfoque cultural ou socioantropológico.

Skliar (1997, p.13) ressalta que os conceitos de surdez e de surdos vêm sendo historicamente permeados por incompreensões e pressões, bem como por modelos que se opõem. Considera que:

Por uma parte, o surdo é visto como um sujeito enfermo e a surdez como uma patologia que afeta algo mais que a audição- e, por isso, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e da terapêutica. Por outro lado, o surdo é considerado um membro real ou potencial de uma comunidade linguística minoritária, em que a audição – e, portanto, a falta de audição- não desempenha nenhum papel significativo. (tradução nossa) ³

A abordagem cultural da surdez busca um afastamento de concepções ligadas à patologização do sujeito surdo e reforça a importância das comunidades surdas, como espaço de constituição social e identitária dos surdos. Perlin (1998, p.69) salienta que ao contrário de gueto, a comunidade surda se constitui como “o local de gestação da política da identidade surda”.

Nessa perspectiva cultural, entende-se que a identidade surda não é um rótulo aplicado aos que nascem sem audição ou a perdem na infância, não está relacionada a uma condição fisiológica, mas ao fato de “estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais” (SALLES, 2004, p.41).

Sá (2006, p.130) frisa que a utilização da língua de sinais é um dos mais importantes fatores que caracterizam a identidade surda, e que “os surdos organizados em comunidades consideram o uso da língua de sinais uma evidência de pertença à comunidade surda”.

As teorias acerca da surdez como diferença cultural se devem especialmente aos chamados “Estudos Surdos” ⁴que se inscrevem como uma ramificação dos estudos culturais. Esses estudos se manifestam como contrários à concepção clínico-terapêutica da surdez e se constituem como um programa de pesquisa em educação, englobando também outros assuntos concernentes à surdez.

Machado (2008, p.57) aponta que “a surdez como deficiência biológica tem

³ Por una parte, el sordo es visto como un sujeto enfermo y la sordera como una patologia que afecta algo más que la audición- y, por eso, el sordo es forzado a permanecer en el campo de la medicina y la terapêutica-. Por outro lado, el sordo es considerado um miembro real o potencial de una comunidad linguística minoritária donde la audición- y por ende, la falta de audición- no juega ningún papel significativo.

⁴ Segundo Skliar, (1998, p.5) “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, de seu reconhecimento político”.

pouca afinidade com a pedagogia e expressa-se na educação em estratégias corretivas, [...] em que o aprendizado da fala se torne vital à vida humana”.

No paradigma socioantropológico, a surdez é apresentada sob a ótica dos estudos culturais, os quais buscam:

[...] um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência (SKLIAR, 1998, p.29).

Destacamos que os debates sobre a surdez, no entanto, não ocorrem apenas em dois extremos como muitas vezes é apresentado, ou seja, dentro de uma perspectiva médico- terapêutica e outra cultural, pois há também a perspectiva da Educação Inclusiva que considera as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, bem como a valorização desses aspectos, porém, em contextos não segregados. Considera-se a importância da língua de sinais para o desenvolvimento integral da criança surda e acredita-se que uma mudança estrutural por parte da escola, visando incluir esses alunos em classes comuns, possa surtir maior efeito, visto que a língua de sinais será disseminada na sociedade, dando ao surdo, maior autonomia.

Alguns debates acerca da educação de surdos na perspectiva dos estudos culturais entram em conflito com as concepções de Educação para Todos dentro do contexto atual, pois, enquanto as políticas nesse âmbito primam pela inclusão dos alunos surdos em classes comuns, buscando alternativas para que a escola se transforme em um espaço aberto à convivência com as diferenças, e que a luta por uma educação de qualidade seja comum a todos, há estudos sobre educação de surdos que apontam para outra direção, entendendo que a inclusão desses alunos no ensino regular “inviabiliza seu desejo de construir saberes, identidades e culturas, a partir das duas línguas (a de sinais e a oficial do país) e impossibilita sua consolidação linguística” (SÁ, 2006, p.87).

Na ótica da Inclusão, Falcão aponta que:

O sujeito surdo, diante deste modelo de sociedade inclusiva não se apresenta como estrangeiro e nem defende segregação racial e étnica. Não se busca alternativas sócio-antropológicas nem se alimenta a dependência de “indispensáveis” mediadores intérpretes uma vez que as famílias e toda a sociedade passa a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais- Libras como veículo de comunicação

comum, universal e popular. Esse desenho ressocializador se configura como humanizante e libertador. [grifo nosso] (FALCÃO, 2010, p.21).

Destacamos, na citação de Falcão, “Libras como veículo de comunicação comum, universal e popular” visto que esta perspectiva populariza a Libras, enquanto que existe outra tendência por parte de alguns membros da comunidade de surdos, que almejam se constituir um povo à parte, para eles pensar que o “outro” (ouvinte) se aproprie da Libras, pode representar uma ameaça (Quadros e Campello, 2010). De certa forma estas duas perspectivas estão presentes na atualidade, bem como a controvérsia sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular atendendo as determinações legais de construir um sistema educacional inclusivo ou a sua manutenção em escolas ou classes especiais, com objetivo de fortalecer a formação de sua identidade, enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade específica de pessoas surdas.

Considerando estas perspectivas depreende-se que a proposta de implantação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura se coaduna com a perspectiva de popularização da Libras e com a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, portanto as análises apresentadas neste estudo partem deste pressuposto e pretendem dimensionar as contribuições da referida disciplina nessa direção.

É interessante observar que há registros de que, desde 1875, Flausino José da Gama preocupava-se em tornar popular a Língua de Sinais. Autoras como Sofiato (2005, p.26) e Quadros e Campello (2010, p.20) resgatam na obra de Flausino, alguns objetivos, entre os quais está o de “vulgarizar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos mudos para a manifestação dos seus pensamentos”. Os objetivos que sucedem a esse no documento deixam clara a finalidade da produção do dicionário, de que os surdos possam se expressar e se fazerem entender pela sociedade por meio da Língua de Sinais, principalmente os pais e professores. Além do mais, por meio da aprendizagem da Língua de Sinais, Flausino acreditava que as pessoas passariam a ver os surdos com outros olhos, pois, está previsto entre seus objetivos “mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo mudo educado” (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 20).

O paradigma Educacional Inclusivo, em uma perspectiva bilíngue, se apresenta como um espaço oportuno às negociações, pois, na medida em que a

convivência vai cedendo espaço a essas negociações, “rompe-se com a oposição, e constrói-se a possibilidade do ‘entre-lugares’, os espaços bilíngues” (QUADROS; CAMPHELLO, 2010, p. 31).

Nesse sentido, a escola irá criar estratégias para mediar as relações que se constituem em seu interior, e a busca de uma educação de qualidade para os alunos surdos passa a ser responsabilidade de todos. Esse modelo de educação diferencia-se das representações da surdez a partir dos modelos clínico-terapêuticos e do modelo socioantropológico, não condiz com o primeiro e nem consente com discursos segregacionistas do segundo. De acordo com Lacerda:

A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de educação especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças (LACERDA, 2006, p.163).

Apesar de, as perspectivas dos estudos culturais primarem pela segregação dos alunos surdos, consideramos, no entanto, que este tem sido de extrema importância para um novo olhar para o sujeito surdo e o desenvolvimento de uma atitude de respeito a sua língua por parte da sociedade.

Hoje carecemos de maior empenho no sentido de que os conhecimentos disponíveis sobre o processo de aprendizagem dos surdos sejam disseminados e, que por sua vez, estes sejam refletidos nas interações sociais e nas práticas educacionais inclusivas.

A seguir faremos algumas considerações a respeito da evolução histórica da Língua de Sinais, sua importância no contexto educacional, o desenvolvimento das pesquisas científicas sobre ela e seu processo de reconhecimento.

3.2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA LIBRAS

As línguas de sinais, cada vez mais, têm conquistado espaço no contexto educacional, porém, ainda há resquícios de preconceito provenientes do estigma que sofreram os surdos e sua língua de sinais no período oralista.⁵

⁵ O período denominado de oralista diz respeito a uma abordagem predominante na educação de surdos por volta de 1880 até a década de 1970; e utilizava-se de técnicas que “se baseavam na necessidade de oralizar o Surdo, não permitindo a utilização de sinais” (MOURA, 2000, p.52).

Segundo Monteiro (2006), até recentemente a Língua Brasileira de Sinais era vista como “tabu”, pois não havia sido atribuído a ela o status de língua.

Essa afirmação também é apresentada por Sacks (1998, p.33), ao dizer que os ouvintes sempre negaram a eficácia da língua de sinais. Esse autor explica que algumas pessoas, “por mais bem-intencionadas que possam ser, consideram a língua de sinais como algo rudimentar, primitivo, pantomímico, confrangedor”.

Diante dessa concepção sobre a Língua Brasileira de Sinais, cabe reservar um pequeno espaço para esclarecer os conceitos de Língua a partir do ponto de vista de alguns teóricos.

A língua⁶, para Saussure (1991), é o aspecto social da linguagem, pois, é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística e é compreendida como um sistema complexo com regras abstratas e composto por elementos significativos que se relacionam entre si.

Nesse sentido, a língua é uma propriedade coletiva e não individual, só tem razão de existir se for compartilhada. Daí a importância de reconhecer a existência de uma comunidade linguística de surdos para que se reconheça também a língua utilizada por ela.

Martelotta (2008, p.16) assinala que “o termo ‘língua’ é normalmente definido como um sistema de signos vocais, utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística.” A abordagem desse autor demonstra que nos estudos linguísticos, às vezes, a modalidade visual-espacial ainda passa despercebida quando se faz uma conceituação geral de língua.

Acreditamos que, na consideração feita pelo referido autor, a Língua de Sinais não é excluída intencionalmente, quando utiliza a expressão “sistema de signos vocais”, mas essa concepção demonstra que não é familiar aos linguistas o reconhecimento desta modalidade de língua como tal, e ao mesmo tempo o quanto ainda são recentes os estudos linguísticos relacionados a ela na maioria dos países.

Percebe-se que ainda predominam conceitos anteriores ao estudo científico das Línguas de Sinais, os quais consideram os sinais utilizados pelos surdos como insuficientes para a formação intelectual e inferiores à linguagem oral.

⁶ Essa definição parece confundir-se com o conceito de fala. Por isso vale esclarecer que a língua (*langue*), para Saussure (1969) está no campo social, “não está completa em nenhum [indivíduo], e só na massa ela existe de modo completo” (p.21), enquanto a fala pertence à esfera individual, “torna-se múltipla, imprevisível, irredutível a uma pauta sistemática” (CARVALHO, 2012, p. 1).

Lúria e Yudovich (1978), afirmavam que a pessoa surda que utiliza só os sinais adquiridos pela experiência visual, é incapaz de formar conceitos abstratos.

Segundo Machado (2008, p.88), essas concepções foram rejeitadas por Hans Furth em 1966, com base em pesquisas que desenvolveu utilizando-se de referencial teórico cognitivista, as quais utilizavam provas piagetianas, adotando linguagem não- verbal. Essas pesquisas comprovaram que crianças e adolescentes surdos atingiam o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo que os ouvintes e deixaram evidente que “o pensamento pode avançar sem o concurso da linguagem oral”.

Se ainda hoje, encontramos em algumas publicações científicas conceitos errôneos ou implícitos em relação às Línguas de Sinais, ainda mais comum é nos depararmos com concepções inadequadas no discurso popular, pois a maioria das pessoas desconhece essa língua. É bastante comum encontrarmos, atualmente, quem acredite que a Língua de Sinais se restrinja ao alfabeto manual, todavia, sabemos que se trata de mais um mito em relação a esta língua (REILY, 2008).

Quadros e Karnopp (2004, p. 31) apresentam pesquisas realizadas em vários países, que buscam desmitificar concepções inadequadas em relação às línguas de sinais. Tais concepções são apresentadas pelas autoras como mitos.

O primeiro desses mitos se refere ao pensamento de que “a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (p. 31). As autoras esclarecem que esta concepção sugere que os sinais sejam icônicos, ou seja, não apresentam arbitrariedade. Porém, qualquer pessoa que já teve algum contato com a língua de sinais é capaz de perceber essa arbitrariedade na língua, motivo pelo qual muitas têm dificuldade de memorizar os sinais, visto que os poucos sinais icônicos são mais facilmente retidos na memória.

Vale esclarecer que a iconicidade presente nas línguas de sinais não as torna inferiores ou exclui seu status linguístico, pois a iconicidade é um recurso linguístico presente também nas línguas orais. Deve-se considerar que as Línguas de Sinais por possuírem uma gramática espacial utilizam-se mais desse recurso, como assinalam Bernardino e Passos (2009, p. 1), “esse uso do espaço físico favorece a iconicidade, uma vez que o espaço é mais ‘palpável’ do que o tempo, que é a dimensão utilizada pelas línguas orais- auditivas”.

O segundo mito seria a crença de que “haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas” (p. 33). Essa concepção é a mais comum

e muitas vezes as pessoas até se decepcionam ao saber que cada país tem sua própria língua de sinais, pois, poderia parecer mais apropriado que essa língua fosse universal, pois facilitaria o contato entre os surdos do mundo todo. Mas há que se considerar que a não universalidade dessas línguas é um dos aspectos que lhes permite incluírem-se entre as demais línguas.

O terceiro mito trata da concepção 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 frisam que as línguas de sinais são totalmente independentes das línguas orais dos seus países de origem e exemplificam com a questão da diferença entre a Língua Brasileira de Sinais e a portuguesa, enquanto as línguas orais desses dois países são correspondentes.

O quarto mito concebe a língua de sinais como um “sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral” (p. 35). Sobre essa concepção, Quadros e Karnopp (2004) citam as pesquisas realizadas por Klima e Bellugi (1979), que comprovaram o equívoco dessa concepção, demonstrando que piadas, poesias e outras produções culturais “são parte significativa do saber da cultura surda” (p.35).

O quinto mito põe em cheque a originalidade das línguas de sinais, refere-se à concepção de que “as línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes” (p. 36). Se os surdos fossem depender completamente dos gestos que os ouvintes produzem, seria real sua condição de inferioridade comunicativa, mas a desmitificação dos mitos anteriores reforça a deste.

O sexto e último mito destacado é que “as línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro” (p. 36). Segundo resultados de algumas pesquisas, citadas por Quadros e Karnopp (2010), surdos com lesão no hemisfério direito conseguiam processar informações linguísticas das línguas de sinais enquanto os com lesão no hemisfério esquerdo não eram capazes de lidar com as informações linguísticas, o que comprovou que a língua de sinais é processada no hemisfério esquerdo do cérebro como as demais línguas.

Muitos desses mitos vêm sendo desmitificados com os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, em vários países do mundo e no Brasil.

Felipe (2000) assinala que a gênese das pesquisas sobre Línguas de Sinais se

deu no século XVII, com J. Bulwer. Ele teria editado um livro sobre a língua de sinais inglesa intitulado “Cherologic: or the natural language of the hand. Nos Estados Unidos, a primeira publicação foi de iniciativa dos Surdos, em 1848, os *Annals of the Deaf*, que reuniram durante séculos um inventário da cultura surda americana.

As pesquisas sobre línguas de sinais modernas, contudo, iniciaram-se no século passado, mais precisamente em meados da década de 50 (SUPALLA, 2008, p.26), e suas publicações na década seguinte, coincidindo com o nascimento da sociolingüística. O precursor desses estudos foi William C. Stokoe. Ele junto com dois amigos surdos da Gallaudet University compilaram o primeiro dicionário de Língua de Sinais Americana (ASL).

Por meio de análises linguísticas, Stokoe comprovou que a língua dos sinais apresentava características próprias de uma língua genuína, em relação à sua estrutura gramatical.

Ao segmentar a língua para analisar suas partes constituintes, Stokoe percebeu três partes independentes que davam origem a um sinal – a configuração de mãos, a localização e o movimento.

As pesquisas de Stokoe e sua equipe contribuíram para novos olhares e direcionamentos dos estudos da surdez e das línguas de sinais.

Analisaremos a seguir os aspectos legais e científicos da língua de sinais no Brasil.

3.2.1 Os Estudos das Línguas de Sinais no Brasil e a Constituição da Libras

O processo de reconhecimento das línguas de sinais, no Brasil é muito recente. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada somente três anos mais tarde pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Segundo Quadros (1999), o primeiro estudo sobre Língua de Sinais do Brasil é de autoria de Gladis Knak Rehfeldt, “Linguistics bases for the description of Brazilian Sign language”, publicado no livro editado por Harry W. Hoemann, “The sign language of Brazil”, em 1981.

Para Ramos (2003), no entanto, é de 1873 a publicação do documento mais importante encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o *Iconographia*

dos Signaes dos Surdos-Mudos, de autoria de Flausino José da Gama, um aluno surdo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM).

Na realidade, esse documento pode ser considerado um dos mais importantes para os estudos históricos da Língua Brasileira de Sinais por evidenciar sua origem francesa.

Trata-se de um livro de língua de sinais com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc). Ramos (2003) observa que, de acordo com o que está impresso no prefácio do livro, a inspiração para o trabalho veio de um livro publicado na França e que se encontrava à disposição dos alunos na Biblioteca do instituto (atual INES).

Em 1968, a publicação de um artigo de Kakumusu, J. Urubu Sign Language, evidenciou que haveria pelo menos outra língua de sinais no Brasil, utilizada pelos índios Urubus- Kaapor. A partir desse dado, linguistas brasileiros, como Ferreira Brito passaram a se interessar pelos estudos da Língua Brasileira de Sinais. A partir de 1982, essa linguista começou a documentar os sinais da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), como a denominou, diferenciando-a da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) (SOFIATO, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais foi denominada Libras a partir do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, realizado em 1993, em substituição à denominação LSCB, posto que LSCB era o termo utilizado apenas em pesquisas linguísticas e Libras era o termo utilizado pela comunidade surda.

As línguas de sinais, hoje, são consideradas pela linguística, não mais como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem, mas como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo.

Segundo Bernardino (2000), as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam.

Goldfeld (1997, p. 25), define língua de sinais como uma “língua espaço- visual criada através de gerações pelas comunidades de surdos”.

Quadros e Karnopp (2004, p. 46) mencionam que o termo Libras, embora seja utilizado para referir à língua de sinais utilizada no Brasil, existem, também, outras siglas para referir-se a ela, como a sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira), “utilizada internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais”.

No Brasil, o processo de reconhecimento legal da Libras iniciou-se a partir da

década de 90, com algumas iniciativas estaduais que antecederam à lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002.

O primeiro Estado brasileiro, cuja legislação incluiu a Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda foi o estado de Minas Gerais a partir da lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, a qual reconhece, oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como “meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras .”

No Estado do Paraná a língua de sinais foi reconhecida no ano de 1998, pela lei nº 12.095, como resultado de mobilização de pessoas surdas e outros envolvidos, como familiares e intérpretes da língua de sinais. Como registrado em seus termos, essa lei “reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.”

Houve também um movimento no sentido de legalizar a língua de sinais nos diversos municípios, assim como o reconhecimento nos vários estados, independente e antecedendo a lei federal 10.436 de 2002, já citada.

Na cidade de Londrina, o reconhecimento da Libras se fez por meio da lei municipal nº 7.780 de 28 de Junho de 1999, essa lei reconhece oficialmente, no Município de Londrina, como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente, a Linguagem Gestual Codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras Providências.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais resultou de iniciativas das comunidades de surdos espalhadas pelos diversos Estados brasileiros. Além do mais, o processo de legitimação dessa língua se deve a outros fatores, tais como: o avanço dos estudos linguísticos sobre línguas de sinais no mundo; as contribuições dos estudos surdos que permitem perceber as pessoas surdas como pertencentes a grupos linguístico- culturais; e às políticas de inclusão social a partir da década de 90.

A seguir faremos algumas considerações a respeito da Língua de Sinais no contexto da Educação Inclusiva.

3.3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A valorização das línguas de sinais também favoreceu a introdução de novas propostas na Educação de surdos, entre as quais destacamos a proposta Bilíngue. Esta filosofia educacional entende que a escola deve ofertar à criança surda o ensino de duas línguas, sendo a língua de sinais como primeira língua-L1 e a língua oral oficial do país, como segunda língua-L2, normalmente na modalidade escrita.

O bilinguismo como proposta educacional considera a língua de sinais como natural às crianças surdas e serve de base à aprendizagem de uma segunda língua.

Para Quadros (1997, p.47) “tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais.”

Alguns estudos sobre aquisição da linguagem (QUADROS, 2008) comprovam que as crianças surdas que têm contato com a língua de sinais desde o nascimento, passam pelas mesmas fases ou fases semelhantes de desenvolvimento da linguagem. São os casos das crianças surdas filhas de pais surdos. Porém essa não é a realidade da maioria das crianças surdas no mundo e no Brasil. Segundo Skliar (1997), estatísticas internacionais apontam que somente 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos, tendo acesso natural à Língua de Sinais, visto que a primeira língua é adquirida e praticada em casa com os pais surdos e a segunda é proporcionada pela escola e vivenciada na comunidade majoritária, que é ouvinte.

Diante dessas constatações, consideramos que a escola ao pensar na inclusão do aluno surdo deve considerar a necessidade e o direito da criança surda de um contexto bilíngue para a aprendizagem, e na busca de bons resultados educacionais, contemplar as condições linguísticas e culturais da criança surda (LACERDA; LODI, 2007).

De acordo com Guarinello (2007, p. 46) há duas alternativas pelas quais a escola poderá optar para a efetivação do ensino bilíngue: o bilinguismo simultâneo ou o bilinguismo sucessivo. No primeiro caso, são apresentadas as duas línguas à criança ao mesmo tempo, ou seja, a criança aprende a língua majoritária e a língua de sinais desde pequena. No segundo caso, a criança é exposta à língua de sinais, num primeiro momento, e quando já tiver certo domínio da mesma, poderá adquirir a língua majoritária como segunda língua, sendo que a língua de sinais servirá de

base para o ensino da língua majoritária.

Quanto ao ensino da modalidade oral da língua majoritária, a nosso ver, não deve ficar a cargo da escola, visto que a carga horária seria insuficiente para dar conta dessa função e do ensino dos conteúdos curriculares. Outro ponto a considerar é que os professores não possuem formação específica para esse fim, o que é função de profissionais da área de fonoaudiologia. Pensamos que a oralidade é mais um recurso, que irá facilitar bastante a vida das pessoas surdas na sociedade, tal como uma língua estrangeira para um ouvinte que pretende trabalhar no exterior, porém, deve ser ofertada em outro momento, que não coincida com o período escolar, “por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação”, tal como sugere o Decreto nº 5626/05 (Capítulo IV, Art. 16).

Com a introdução da proposta bilíngue na educação de surdos muitos professores das escolas especiais oralistas, que dedicaram sua carreira ao ensino da fala, acreditando ser esse procedimento o mais adequado para a promoção da pessoa surda à vida social, veem-se diante da necessidade de rever suas práticas e aprender a língua de sinais que antes proibiam. Ampliam-se as discussões e a criação de políticas educacionais para surdos; aumenta-se a procura por profissionais intérpretes de Língua de Sinais e instrutores surdos para atender as exigências legais devido ao surgimento do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 para regulamentar a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata, entre outras questões, da formação de profissionais intérpretes para facilitar a comunicação com pessoas surdas.

É importante considerar que, quando o bilinguismo, como proposta educacional, foi introduzido no Brasil, pensava-se em uma educação bilíngue para surdos em contexto de ensino segregado. Foi um momento de readequação das escolas de surdos, com contratação de instrutores e oferta de cursos de Libras para os familiares, em que a preocupação maior e urgente era a de favorecer a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua para as crianças surdas. Nesse momento quebrava-se o paradigma oralista como único meio de educação e integração social da pessoa surda.

Com a introdução do bilinguismo, traçava-se um novo panorama para a história da educação de surdos.

Ao fazer essa contextualização, temos como parâmetro que o bilinguismo

como uma proposta educacional para surdos no Brasil, começou a ser discutido principalmente a partir de um artigo datado de 1986, por Lucinda Ferreira Brito (Lima, 2004). Essa referência antecede alguns acontecimentos importantes, que alavancaram discussões sobre Educação Inclusiva. É anterior à Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien,1990); à Declaração de Salamanca (1994), ao Decreto 5.626 (2005) e outros documentos que preveem uma educação para surdos em escolas comuns, com pares ouvintes.

Atualmente a educação bilíngue vem sendo pensada dentro do contexto da educação inclusiva, e, se a implantação do bilinguismo na escola de surdos já parecia desafiador, visto que requeria modificações de práticas e concepções advindas de um modelo educacional que durou quase um século (as práticas oralistas); na escola inclusiva também não é tão simples aderir ao ensino bilíngue. São necessários investimentos na formação dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito à língua quanto ao processo de aprendizagem do aluno surdo, bem como a definição do espaço dentro da escola bilíngue para se trabalhar as línguas em questão (Libras e Português).

Dentro da perspectiva bilíngue o decreto 5626/05 estabelece, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que as instituições federais responsáveis pela educação básica, para garantir a inclusão de alunos surdos, devem organizar “escolas e classes de educação bilíngue”, que abriguem tanto alunos surdos como alunos ouvintes, dispondo de professores bilíngues. E para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio ou profissionalizante, o Decreto prevê “escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes” nas quais os docentes das diferentes áreas do conhecimento tenham conhecimento da “singularidade linguística dos alunos surdos”, além da presença de tradutores e intérpretes de Libras para acompanhar esses alunos nesse espaço (Art. 22).

O referido Decreto estabelece, no parágrafo 2º do artigo 22, que, para complementar esse modelo de educação, os alunos terão direito” à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular”, dispondo para isso de recursos tecnológicos.

Pesquisas na área vêm contribuindo para o esclarecimento e aprimoramento deste processo, visto que, como veremos muitas apontam os entraves e dificuldades

no atendimento educacional dos alunos surdos, outras os equívocos ou desconhecimentos que requerem maior esclarecimento nas escolas regulares, bem como também apresentam experiências satisfatórias, revelando estratégias dentro de uma educação inclusiva bilíngue que têm favorecido a aprendizagem de alunos surdos.

Lima (2004) realizou um estudo das práticas de bilinguismo em uma escola da rede pública com proposta de educação inclusiva. A autora observa que os debates em relação à educação bilíngue para os alunos surdos apresentam controvérsias, visto que não explicitam como essa educação se daria na prática; os professores possuem conhecimentos superficiais da Libras (apenas do léxico), intercalando sinais com a fala e o aluno surdo, conseqüentemente, demonstra pouca compreensão do que está sendo transmitido pela professora durante as aulas.

Meserlian (2009) avaliou o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas. Essa pesquisadora constatou que os investimentos, por parte da escola, na formação dos professores para domínio da Libras, na reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, na inclusão da disciplina de Libras na grade curricular do 1º ao 5º ano e a organização do atendimento educacional especializado na própria escola para aprimorar o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos trouxeram resultados positivos, pois os professores foram incentivados mudarem sua metodologia de trabalho e isto refletiu em melhora do desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes.

Uma das principais regulamentações do Decreto 5626/05 foi a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais no currículo dos cursos de formação de professores e dos cursos de Fonoaudiologia. 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.

Em relação aos conhecimentos que a disciplina deverá proporcionar a formação desses professores, Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010, p.3) propõem o "suficiente para viabilizar um contexto educacional bilíngue aos seus alunos surdos, no qual as interações e atividades sejam realizadas mediante a utilização da Libras e do Português escrito".

Em consonância com as referidas autoras, pensamos que o conhecimento da

língua de sinais pelo professor poderá contribuir com um contexto educacional bilíngue para os alunos e reforçamos que, além do professor, essa língua deve estar presente em todas as situações da escola e ser utilizada por toda a comunidade escolar⁷.

Normalmente, quando pensamos a Educação Bilíngue composta por língua portuguesa e Língua de Sinais, a pensamos para os surdos, é bastante comum e natural ouvirmos a expressão “educação bilíngue para surdos”, porém, se pensamos em uma educação inclusiva, em que alunos surdos e ouvintes compartilham um mesmo espaço de aprendizagem, não podemos pensar em um bilinguismo só para os alunos surdos. Essa concepção reflete um preconceito linguístico existente na sociedade, o qual Gesser (2006, p. 48) apresenta como “bilinguismo social”, considerando que:

Essa verdadeira opressão linguística faz com que falantes de línguas minoritárias tornem-se falantes da língua prestigiada majoritária: é o chamado bilingüismo social – quando o uso das duas línguas é essencial para o indivíduo (Romaine, op. cit.). Mesmo assim, muitos indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e também não se vêem, como bilíngües – nos casos em que são vistos e/ou que se consideram bilíngües é quase sempre um bilingüismo pensado em termos de problema e não de recurso. E porque isto ocorre? Certamente porque a concepção tradicional e cristalizada que se tem de bilingüismo é aquela que considera bilíngüe o indivíduo que fala duas línguas orais de prestígio – línguas majoritárias, portanto. Ocorre daí um apagamento e/ou um não reconhecimento linguístico das línguas minoritárias, já que são desprestigiadas socialmente.

Quadros e Campello (2010) enfatizam que uma educação bilíngue na rede pública requer uma revisão do status da língua portuguesa enquanto ocupante de um espaço central nesse contexto, em que surdos e ouvintes se reconhecessem como bilíngües.

Outro ponto a considerar, quando falamos em educação bilíngue no contexto da inclusão, é a responsabilidade da escola em promover a inclusão de profissionais surdos, sejam professores, gestores, entre outros, garantindo assim que essa inclusão se de em via de mão dupla. Como propõe Quadros e Campello (2010, p. 43):

⁷ É importante esclarecer que o Decreto 5626/05 não prevê a formação de um professor regente bilíngüe a ponto de dar conta, sozinho, de trabalhar com alunos surdos e ouvintes, ministrando as aulas em português e em LIBRAS; o contexto educacional bilíngüe 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 bilíngüe, 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.

As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngue complexo. A escola que se propõe a executar a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) vai precisar considerar essa complexidade no seu dia a dia, redesenhando os espaços escolares, inserindo em seu quadro professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais.

Lacerda (2006) também aponta a necessidade de que membros da comunidade surda se envolvam na escola, uma vez que irá favorecer o desenvolvimento de aspectos identitários das crianças.

Nesse sentido, há que considerar a importância da formação de professores surdos para atuarem nesse espaço. Trabalhos, como o de Miorando (2006), buscam enfatizar a formação de professores surdos a partir do relato de experiências de alguns desses profissionais. Esse, porém, é um campo de pesquisa ainda pouco explorado.

Como vimos, um dos aspectos centrais na proposta educacional bilíngue para alunos surdos é o fato de a Libras estar presente no contexto escolar, sendo utilizada por todos, especialmente pelos professores, dado este fato, na sequência analisaremos a formação destes profissionais para realizar o atendimento educacional dos alunos surdos em classe comum.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – SABERES NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

O papel do professor tem sido bastante enfatizado no que envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Alguns autores se referem a esse profissional como “peça estratégica” (BEYER, 2006, p.81) na chamada educação inclusiva. Outros estudiosos enfatizam que entre as atribuições dos professores está a de criar situações para que os alunos com deficiência possam contribuir nesse novo contexto educacional em sala de aula, de maneira que suas limitações não se evidenciem. (STAINBACK, 1999).

Conforme Diniz e Leão (2008, p.9), esses alunos foram trazidos para as escolas por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitirem o acesso desses sujeitos “outros à Educação Básica”.

As análises de Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010, p. 22) evidenciam que

a inclusão de alunos com NEE vem ocorrendo de modo que a ênfase maior é dada ao acesso à escola em detrimento de uma educação de qualidade, visto que se ampliou significativamente a abrangência do atendimento escolar para a população brasileira nos últimos anos, inclusive a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, como resultado de algumas legislações (Lei nº 9394/96; Resolução CNE/CEB nº2 de 2001) porém “a garantia do direito à educação com qualidade para os alunos com NEE é ainda mais deficitária.”

Desse modo, temos um contexto ainda desfavorável para a inclusão dos alunos com NEE, pois os professores não se sentem preparados para atender as especificidades de cada aluno (VITALIANO, 2010; MACHADO, 2008) ou até mesmo resistentes em função do modo como se deram essas mudanças, que normalmente acontecem primeiro no âmbito legal, quase sempre vistas como uma forma de coação, ou intimação, para que a escola e os professores acatem. Glat (2011, p. 1), em consonância com outros autores, adverte que:

[...] não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela.

É evidente que a principal dificuldade quando se trata de educação inclusiva é a formação do professor, e repetidas vezes é mencionada a falta de preparo desse profissional, no entanto, Skliar (2006, p.31) traz algumas considerações, que nos chamam a atenção, em relação ao “estar preparado”:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

O autor acima citado defende que não há necessidade de se criar um discurso racional sobre esse “outro 'específico' que está sendo chamado à inclusão” e não considera relevante um discurso racional sobre a surdez para que nos relacionemos com surdos, mas, que “talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia”. (SKLIAR, 2006, p.31)

As palavras de Rodrigues (2010, p.7) também levam a entender que não basta a oferta de formação inicial para preparar profissionais aptos a lidar com as diferenças, é necessário estar atento a qualidade da formação oferecida. Para ele “o conhecimento da diferença não é sempre positivo; podemos conhecer para melhor segregar”.

Rodrigues (2010, p. 7) argumenta que:

[...] se a ênfase na formação de professores for dada na diferença e nos casos mais profundos, acabamos por proporcionar (ainda que com boas intenções...) um argumento para que o jovem professor avalie a sua futura tarefa como quase inultrapassável e até a rejeitar a inclusão de alunos com dificuldades devido exactamente ao conhecimento que tem das reais dificuldades que esses alunos têm.

Este mesmo autor ainda considera que “a profissão de professor exige uma grande versatilidade” visto que requer autonomia e capacidade de traçar planos de intervenção pedagógica em diferentes condições, o que requer mais do que uma formação acadêmica, sendo necessária também uma formação profissional (RODRIGUES, 2010, p. 6). Também considera que o conhecimento das diferenças não deve se dar “como se se tratasse de uma situação médica mas, fazer acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisa (RODRIGUES, 2010, p.7).”

Denari (2006, p.37) considera importante a identificação das necessidades educacionais especiais, enfatizando que se não houver o devido cuidado em relação às adequações curriculares, “a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer”.

Há que se cuidar, no entanto, para que no processo de formação de professores, os alunos com NEE não sejam apresentados de forma generalizada, com manual de instruções para cada tipo de deficiência, por exemplo. Mas que essa formação se dê numa perspectiva humanizadora, em que cada ser humano seja percebido em sua singularidade.

Cunha (2005, p. 70) considera que “se a concepção de formação não é neutra, com toda a característica do ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica”.

Em relação à formação de professores para lidar com as necessidades educacionais especiais, podemos considerar as reflexões de Vitaliano (2002, p. 60) de que “atualmente observamos que, quando falamos da formação do professor em relação à Educação Especial, a ênfase está na formação do professor e não mais na formação do professor habilitado ou especializado em Educação Especial”.

Nesse sentido podemos questionar, em busca da elucidação dos saberes que devem permear a formação dos professores para atender as NEE no ensino regular, o que se espera, afinal, desse profissional?

Skliar (2006, p. 32) considera que a formação de professores deve superar o conhecimento científico acerca do outro, priorizando a experiência, a ética e a responsabilidade para com o outro, com alteridade e sugerindo o diálogo entre os professores. Nas palavras do autor:

[...] uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar- *conversar* no sentido que tenho explicitado anteriormente- com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer textualmente o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro [...] (SKLIAR, 2006, p. 32).

Para Vitaliano e Manzini (2010, p. 53) a formação inicial do professor deve contemplar a prática educativa, pois consideram que “sua ação se dá no contexto escolar”. Os autores trazem algumas considerações acerca desses saberes, relacionados ao trabalho pedagógico do professor frente o processo de inclusão de alunos com NEE, sobretudo:

[...] na ocasião do planejamento e execução de suas atividades didáticas, com atenção à organização da sala de aula, aos materiais didáticos, à sequência e ao ritmo de exigência de realização das atividades, de modo a contemplar as diferenças apresentadas pelos alunos presentes em sala de aula, bem como interagir com os alunos com NEE, de modo a orientar seu processo de aprendizagem e promover sua socialização com os colegas de turma (VITALIANO e MANZINI, 2010, p.54).

Sabemos que a realidade, em relação à qualidade que tanto se apregoa, está bem aquém das políticas propostas para a educação de alunos com NEE. E quando pensamos a educação de sujeitos surdos no ensino regular nos perguntamos: o que

realmente é relevante para a formação do professor que irá atuar com esses alunos cuja aprendizagem depende principalmente do sentido visual?

Há vários questionamentos acerca das condições em que vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular. Como apontam alguns autores (ANTIA; STINSON, 1999; LACERDA; LODI, 2006; MACHADO, 2008; BOTELHO, 2007; TAVARES; CARVALHO, 2010), as experiências de inclusão de crianças surdas, ainda têm apresentado falhas na promoção da inserção acadêmica e social dos referidos alunos, bem como são identificados diversos fatores que interferem em seu aproveitamento escolar, tais como a falta: de intérpretes, de recursos imagéticos, de conhecimento da Libras por parte dos professores e demais alunos entre outros.

Embora a legislação preveja mecanismos de acessibilidade às pessoas surdas, o que se tem alcançado é o mínimo em relação ao necessário.

De acordo com Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4),

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, justamente porque faltam professores formados nessa área.

Dias et al. (2007) também destacam como deficiência no processo de inclusão dos alunos surdos o acesso à comunicação, visto que o atendimento a esse alunado demanda alguns recursos, tais como o apoio de intérpretes. Além desses fatores, os autores salientam que:

[...] essas adaptações nem sempre são possíveis ou, quando o são, não garantem, de fato, a apresentação dos conteúdos com significado para o aluno, pois essas dependem de uma adaptação ainda mais complexa que se refere ao modo de ensinar, às atitudes adotadas pelo professor diante do processo de ensino-aprendizagem

(DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p. 107).

As barreiras comunicativas, bem como o desconhecimento das necessidades educativas especiais na escola, acabam gerando outras dificuldades e equívocos relacionados ao atendimento educacional de alunos surdos.

Devido à tradição oralista e ao que se apregou por muito tempo durante esse período, muitos professores, ao receberem um aluno surdo em sala de aula, colocam-no à frente dos demais, na primeira carteira e procuram falar de frente para ele supondo que fará leitura labial e conseguirá acompanhar as aulas como os outros.

Como assinala Machado:

Um olhar atento ao que acontece na maioria das escolas regulares quando se observa o trabalho com o aluno surdo, numa primeira impressão, revela a adesão, por parte da instituição, à filosofia oralista, sem questionar se existem outras possibilidades para a educação de surdos. Parece haver um consenso mudo, por exemplo, sobre o fato de que, se todos falam, esse estudante deve também falar (MACHADO, 2008, p. 24).

Quando a surdez é enfatizada como limitação, uma série de posturas equivocadas se assume em relação ao aluno surdo, por parte de colegas, professores e até pelos próprios alunos surdos. Estes acabam se mostrando frágeis e dependentes enquanto os professores e colegas praticam o protecionismo, o paternalismo, entre outras atitudes.

Botelho (2007, p. 15) destaca que, muitas vezes, os resultados em relação à inclusão de alunos surdos no ensino regular são precários pelo fato deles não serem falantes da língua que circula na sala de aula. E alguns, que insistem em permanecer na escola, o fazem “a custas de proteção, acobertamento de dificuldades e outras astúcias.” Um dos motivos desses comportamentos diante do aluno surdo deve-se à formação do professor, pois como salienta Gesser (2009, p. 292).

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).

Pressupomos que o novo enfoque a ser dado com a introdução da língua de sinais nas licenciaturas tende a dissociar, gradativamente, a surdez do foco

patológico, e isto poderá favorecer de modo significativo, o processo de inclusão dos surdos no ensino regular, pois como assinala Machado (2008, p. 78), “pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social.” Como mostram os resultados da pesquisa realizada por Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010) sobre a caracterização da disciplina de Libras nas universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo no curso de Pedagogia, as ementas analisadas evidenciaram que, geralmente está previsto conteúdos referentes a cultura surda e, até mesmo sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, este último tema, particularmente está presente em grande parte nas ementas dos cursos do Estado de São Paulo. Muito embora, também sejam previstos conteúdos condizentes com a perspectiva clínica.

Outro aspecto importante no processo de implantação da disciplina de Libras é que os graduandos não conhecerão mais o surdo somente pelo discurso do outro (ouvinte), pois a expectativa é que, cada vez mais, os próprios surdos sejam docentes da disciplina, visto que os mesmos têm prioridade nos cursos de formação para a função, como previsto no capítulo III do Decreto nº 5626/05.

É certo que o processo de implantação dessa disciplina precisa de reflexões e análises para se ter mais clareza sobre seus objetivos e formas de organização, além disso, é uma medida que para muitos é inadequada, visto que “rouba” espaço de disciplinas mais importantes, aquelas específicas de cada curso, no entanto, consideramos que para melhorar o atendimento educacional a ser oferecido aos alunos surdos ela pode trazer contribuições significativas. Desta forma pode ser considerada um avanço em termos de políticas referentes à formação de professores o fato de termos uma disciplina como obrigatória com o tema Libras. A este respeito Strobel considera que:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área – somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar (STROBEL, 2008, p. 102).

Entre tantas funções que são atribuídas ao professor, parece-nos injusto que se exija o domínio da Libras para atuar de forma inclusiva, considerando que esta é uma habilidade que nem todos conseguem desenvolver em tempo viável e com certo êxito. Além disso, sabemos que a utilização da língua oral e da língua sinais

simultaneamente por um indivíduo pode gerar ambiguidades e distorções em ambas as línguas, visto que possuem estruturas sintáticas diferentes, sendo totalmente independentes uma da outra (QUADROS; KARNOPP, 2004), essa prática é caracterizada por alguns autores como bimodalismo (HARRISON; LODI; MOURA, 1997; QUADROS 1997a, p. 24).

A garantia de acesso à informação, comunicação e à educação estão previstas no Decreto 5626/2005, mas envolve diversos profissionais da educação, como especifica o capítulo IV do referido decreto, sobre o provimento das escolas com instrutores, professores e intérpretes de Libras.

O conhecimento da Libras, no entanto, quanto à sua estrutura lexical, sintática e semântica, seria fundamental ao professor, no sentido de buscar formas de explicar um conteúdo de modo mais claro e sucinto, facilitando o trabalho do tradutor-intérprete, bem como possibilitar melhor interação entre professor e aluno. Como assinala Reily (2008, p.125):

[...] 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.

O fato de a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ser obrigatória nos cursos de formação de professores pode ter dado a entender que o professor regente deverá ministrar suas aulas em Libras, o que seria tecnicamente impossível (BOTELHO,2007). Além do mais apropriar-se efetivamente da Língua de Sinais, assim como de qualquer outra língua, requer muito mais que um semestre ou mesmo um ano todo de curso

Consideramos que o Decreto 5626/05 traz um item, pouco destacado, que traduz o que se espera do professor que irá atuar junto a outros profissionais, com o aluno surdo: “professor regente de classe com **conhecimento acerca da singularidade linguística** manifestada pelos alunos surdos.” (CAPÍTULO IV, art. 14º). [grifo nosso]

Talvez esse item seja o que melhor justifica a disciplina de Libras na formação de professores e que deveria nortear os planejamentos da disciplina, 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.

Por desconhecimento das características da Língua de Sinais e da lógica nos “equivocos” de produções escritas de alunos surdos, alguns professores acabam acreditando que a dificuldade de domínio na língua padrão seja de ordem cognitiva (BOTELHO, 2007, p. 20). Daí a importância de compreender a estrutura da língua de sinais e especificidades da surdez: para realizar uma avaliação mais coerente do processo de aprendizagem dos alunos surdos, bem como a intervenção adequada, que considere a singularidade dos mesmos.

Desse modo, levamos em conta, que a aquisição da língua de sinais pelos professores ou o simples conhecimento de “como” e “por que” a maioria dos surdos escreve “diferente”, não irá resolver a questão da inclusão desses alunos.

Sobre isto, Damázio (2007, p.14) ressalta que:

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida.

Além disso, há outros fatores importantes a serem estudados, como os propostos por Dias, Silva e Braun (2007, p. 107):

Um outro aspecto que ainda precisa ser aperfeiçoado é a relação de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, para que as informações e trocas não fiquem restritas à relação professor- aluno surdo e passem a ser (re)significadas no e pelo contexto em que estão inseridas. Também é apontada a necessidade de maior colaboração entre professores e especialistas (quando houver) que participam do cotidiano escolar, para a organização de atividades que apresentem ações e propostas eficazes às necessidades de todos os alunos.

Consideramos, portanto, que investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor, às relações sociais deste para com os alunos ou as relações

que ele pode mediar entre os mesmos.

Conquanto, algumas questões precisam ser levantadas e discutidas para que o processo de implementação da Libras nas licenciaturas tenha maior êxito, entre as quais podemos elencar o modo pelo qual tem-se dado o ensino da disciplina na formação dos futuros profissionais da educação; quais conteúdos são abrangidos; qual o perfil do profissional que ministra a disciplina de Língua de Sinais como segunda língua para ouvintes, entre outras.

Há também que se considerar uma análise do processo de implementação da disciplina de Libras, a partir dos envolvidos neste, objetivando a busca de pistas sobre os efeitos da referida disciplina junto aos graduandos dos cursos de pedagogia. Para isso é necessário avaliar o que não tem funcionado muito bem e o que deve ser mantido em relação aos conteúdos e estratégias de ensino.

Tendo como o problema que nos motivou à realização dessa pesquisa, o questionamento: “como se tem dado a implementação da disciplina de Libras na formação do pedagogo?”, apresentamos a seguir, os principais objetivos deste trabalho.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

Caracterizar a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UEL e seus efeitos junto aos graduandos.

Analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia.

Objetivos específicos:

- Conhecer o perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras.
- Analisar o conteúdo, metodologia e processos avaliativos desenvolvidos durante a disciplina.
- Identificar quais os saberes trabalhados na disciplina.
- Identificar as concepções dos alunos em relação à surdez, à língua de sinais e à inclusão de alunos surdos, após concluírem a disciplina curricular.

5 MÉTODO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa está pautada pelos princípios das abordagens: qualitativa e quantitativa. Embora haja diferenças significativas entre essas duas abordagens, alguns autores, vêm demonstrando a eficácia de uni-las, tendo em vista os benefícios de ambas na análise dos dados. Nessa perspectiva, Demo (1995, p. 231) enfatiza que:

Embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica.

Para Demo (1996, p.34) a pesquisa é uma atividade cotidiana, considerada como uma atitude, um “questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

As pesquisas de base quantitativas que se fundamentam na corrente teórica positivista têm como objetivo explicar a ocorrência de determinado fenômeno ou realidade temporal observada, utilizando-se de métodos ancorados em números. Uma das grandes ferramentas desse método de pesquisa é o questionário. A partir desse instrumento o pesquisador faz deduções, confirmando ou refutando hipóteses anteriores.

Por outro lado temos a pesquisa qualitativa, na qual:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (GIL, 1999, p.42)

Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa é “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. De acordo com Souza (2007, p.98-99) “se

insere num espaço dialógico, no qual a descoberta e a validação de processos são mais relevantes do que a lógica de prova, predominante nas pesquisas quantitativas”.

Entendemos, entretanto, que a aproximação de dados exatos ou objetivos são de extrema importância para uma interpretação subjetiva dos fenômenos pesquisados.

Tendo em vista à natureza e à peculiaridade da investigação, que objetiva responder a questões que nos inquietam optou-se pelo processo investigativo do Estudo de Caso intrínseco. Esse tipo de Estudo de Caso é descrito por Stake (apud Duarte, 2008, p. 115) da seguinte forma:

Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objecto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa.

Em nosso caso, o estudo se aproxima da avaliação de um programa, tendo em vista a análise da disciplina de Libras.

5.2 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram: 1 (uma) professora de Libras e seus respectivos alunos do curso de Pedagogia da UEL.

Chamaremos de alunos participantes aqueles que responderam ao questionário, ainda que não tenham respondido a todas as questões, que somaram 40. Os alunos participantes corresponderam aos graduandos de quatro turmas do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina do período matutino e noturno. Estas turmas eram divididas em 2 no período matutino, as quais tinham 26 alunos em uma turma e 20 em outra; e 2 turmas no período noturno com 38 alunos em uma das turmas e 35 na outra turma.

Ao todo foram aplicados 90 questionários, visto que nem todos os alunos estavam presentes no momento da aplicação. No entanto, o total de questionários respondidos foi 40, devolvidos em branco 17 e não devolvidos 33.

Destacamos que estas foram as primeiras turmas do referido curso que tiveram a disciplina de Libras como obrigatória em sua matriz curricular.

5.3 PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Considerando o número de alunos participantes, verificamos que 5% eram do sexo masculino, sendo os outros 95% constituídos por pessoas do sexo feminino.

A faixa etária dos alunos participantes variou entre 21 e 47 anos. Vale destacar que 7,5% não preencheram o espaço no questionário referente ao item “idade”. Dos alunos participantes, 60% afirmaram que ainda não atuavam no magistério. Os demais 40% dos alunos participantes afirmaram que já tinham algum tempo de atuação no magistério. Dos alunos que possuíam experiência na docência, 69% atuavam a menos de 5 anos na área, enquanto os outros 31% já atuavam há mais de 5 anos.

5.4 LOCAL DA PESQUISA

A coleta de dados ocorreu nas salas de aula do Centro de Educação Comunicação e Artes (CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a entrevista com a professora foi realizada em uma das salas da referida universidade.

5.5 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de entrevista semiestruturada (vide apêndice B), junto à professora ministrante da disciplina de Libras e da aplicação de um questionário (vide apêndice A), junto aos graduandos de Pedagogia, que se encontravam em fase de finalização do curso, sendo este aplicado após os graduandos participarem da disciplina de Libras, disposta na grade curricular no último semestre do curso.

Também foi analisado o programa da disciplina Libras (vide anexo A) utilizado pela referida professora (ementa, objetivos, conteúdos, carga horária e referências bibliográficas).

Para realizar a coleta dos dados, o presente projeto foi encaminhado ao comitê de ética para aprovação. A aprovação do comitê foi favorável, com o parecer nº 036/2011 (vide anexo B). Desta forma, no momento da aplicação do questionário e da entrevista, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndices D e E).

A entrevista com a professora de Libras foi realizada em Língua Brasileira de Sinais, filmada, analisada, transcrita e traduzida para a Língua portuguesa.

Para transcrever a entrevista utilizamos o sistema de transcrição proposto por Tânia Amara Felipe (2001), por ser mais acessível e de fácil compreensão (vide apêndice F). A tradução foi conferida pela própria entrevistada e para garantir a fidedignidade dos dados, por mais três intérpretes de Libras com as seguintes qualificações:

Intérprete 1: Graduada em Fonoaudiologia, Pós-graduada em Libras, Intérprete com Certificação de proficiência em Libras pelo MEC (Prolibras); Atuação no Ensino Superior há mais de 3 anos e atuação como intérprete generalista há mais de 10 anos.

Intérprete 2: Formação em nível médio; Intérprete com Certificação de proficiência em Libras pelo MEC (Prolibras), atuação no Ensino Superior há mais de 4 anos; atuação no Ensino Fundamental e Médio na rede pública há mais de 5 anos; e atuação como intérprete generalista há mais de 10 anos.

Intérprete 3: Formação em nível médio; Intérprete com Certificação de proficiência em Libras pela FENEIS; atuação no Ensino Superior há mais de 2 anos e intérprete generalista há mais de 5 anos.

O questionário foi aplicado aos alunos do período matutino nas aulas da disciplina de Libras. Desse modo, conversamos com a professora anteriormente e explicamos os objetivos da pesquisa, solicitando assim um breve espaço no final da aula para apresentarmos o questionário e lermos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos mesmos antes de entregarmos o questionário.

Para os alunos do período noturno, embora tenhamos conversado sobre a pesquisa em um espaço da disciplina de Libras, não conseguimos aplicar o questionário no mesmo horário das aulas. Sendo assim entregamos o questionário aos alunos no horário de aula de outra disciplina, ministrada por uma docente que aceitou disponibilizar alguns minutos de sua aula. Nesta ocasião aguardamos até o final das aulas, do mesmo dia em que aplicamos para recolhê-los.

Levando-se em conta que recebemos apenas 40 questionários respondidos, temos como hipótese que os demais alunos não responderam, em virtude do acúmulo de atividades na fase final do curso, tais como entrega de trabalho de conclusão de curso e relatório de estágio. Além disso, no dia da aplicação verificamos que muitos alunos faltaram à aula, sendo distribuído ao todo nas quatro

turmas apenas 90 questionários, considerando a população de 119 que frequentam o curso.

5.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS:

Os instrumentos utilizados foram 1 roteiro de entrevista, 1 questionário e o programa da disciplina de Libras. O roteiro de entrevista foi realizado junto à professora que ministra a disciplina de Libras, o questionário aplicado aos alunos que estavam concluindo a disciplina e o programa da disciplina de Libras foi analisado paralelamente à análise dos demais instrumentos.

Buscando atender aos objetivos do trabalho, o roteiro da entrevista foi organizado em três temas gerais: 1) Perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras; 2) Considerações acerca da Educação de surdos; e 3) Considerações acerca da Disciplina de Libras.

O questionário aplicado aos graduandos foi subdividido em dois temas, sendo o primeiro relacionado à disciplina de Libras e o segundo a concepção de surdez e a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino.

Para realizar a adequação dos instrumentos, foi feito um estudo piloto, de modo que os mesmos foram previamente testados. O questionário foi aplicado a três alunas que cursaram a disciplina de Libras, sendo que uma cursou a disciplina na mesma instituição, mas em outro curso, e duas do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina em outra instituição. O programa da disciplina Libras (ementa, objetivos, conteúdos, carga horária e referências bibliográficas) foi analisado, buscando identificar os conteúdos, os objetivos e as concepções presentes em relação à surdez e o processo de inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino. Além disso, ambos instrumentos de coleta dos dados foram avaliados pelos docentes e alunos da disciplina: seminários de pesquisa junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL, os quais apresentaram sugestões que foram acatadas.

5.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados a partir das respostas das entrevistas e do questionário foram organizados em categorias, com base na análise de conteúdo de Bardin

(2009), relacionados e confrontados com o referencial teórico da área.

Os temas e as categorias foram organizados a partir das respostas dos alunos ao questionário e da professora à entrevista.

As categorias foram definidas buscando maior adequação e pertinência aos objetivos do trabalho, de modo a facilitar a análise dos dados coletados. Para isso foram analisadas por um grupo de “juízes”, participantes do grupo de pesquisa “Educação para inclusão”, coordenado pela professora Dra. Célia Regina Vitaliano, composto por 3 professoras doutoras e pesquisadoras da área de Educação Especial, 2 alunas mestradas, com pesquisas na área de inclusão e 2 alunas graduandas do curso de pedagogia da UEL, que desenvolviam projeto de iniciação científica.

Considerando as sugestões dos “juízes”, organizamos os dados coletados por meio da aplicação do questionário dirigido aos alunos em temas, categorias e subcategorias que serão apresentados nos resultados (vide apêndice G)

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a sequência da coleta dos dados iniciamos a apresentação dos resultados com as análises do programa da disciplina de Libras. Na sequência, as análises das respostas dos alunos ao questionário e finalizamos com as análises das respostas da professora de Libras a entrevista.

6.1 ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS

No Capítulo II, do Decreto 5626/05, o curso de pedagogia está inscrito entre os cursos, nos quais a disciplina de Libras se faz obrigatória. De acordo com esse Decreto, as Universidades devem cumprir os prazos estabelecidos, contratando professores para ministrar essa disciplina. Os prazos estabelecidos foram de até três anos, em vinte por cento dos cursos das instituições; em até cinco anos, em sessenta por cento desses cursos; até sete anos, em oitenta por cento; e dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição, especificados no Decreto, ou seja, o curso de Fonoaudiologia e demais cursos de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia). Ressaltando que, o Decreto ainda estabelece que, o processo de inclusão da disciplina de Libras “deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (Artigo 9º, parágrafo único).

Em atendimento ao Decreto 5626/05 a Universidade Estadual de Londrina, incluiu a professora de Libras em seu quadro docente a partir de 2010, sendo a mesma contratada pelo Centro de Educação Comunicação e Artes (CECA), no Departamento de Educação, no início do ano letivo, embora a disciplina só tenha sido ofertada no segundo semestre.

Uma das atividades que coube à professora nesse período foi elaborar o Plano de Atividade Acadêmica, do qual foi feita uma breve análise.

A disciplina foi identificada pelo código 6EDU119, com o nome LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais A, com a carga horária de 68 horas.

Destacamos o nome e a carga horária porque o Decreto não especifica esses detalhes, de modo que estes ficam a critério de cada Universidade. Entre as principais nomenclaturas da disciplina no Estado do Paraná, destacadas nas pesquisas de Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010,p.9-10) estão:

Noções de Língua Brasileira de Sinais- Libras;
 Língua brasileira de sinais;
 Linguagem de sinais e educação da pessoa surda;
 Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais- Libras;
 Introdução a Libras – Língua Brasileira de Sinais;
 Comunicação em Língua brasileira de Sinais – Libras/Fundamentos da educação bilíngue para surdos.

A nomenclatura adotada para a disciplina, tanto na universidade pesquisada quanto em outras, em sua maioria, como vimos, sugere que terá como tema, apenas os conhecimentos da Libras, enquanto língua. Conhecer os conteúdos trabalhados nesta disciplina foi uma das preocupações deste estudo, visto que o referido decreto determina a inclusão da disciplina sem mais esclarecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados. Também surge a questão, o quanto a disciplina de Libras, considerando que a carga horária era de 68 horas no contexto da universidade em questão, poderia ser suficiente para favorecer aos alunos o domínio mínimo da língua.

Identificamos que a ementa da disciplina 6EDU119 desenvolvida junto aos alunos do curso de Pedagogia em 2010 abrangia assuntos educacionais e linguísticos, como podemos verificar a seguir:

Aspectos clínicos e educacionais da surdez. A cultura das pessoas surdas. Análise das tendências educacionais: segregação e inclusão dos alunos surdos. Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras): aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização da Libras: desenvolvendo a expressão gestual-visual-espacial. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras/ Português, Português/ Libras.

Entre os assuntos contidos na ementa, aparentemente predominam conteúdos práticos ou linguísticos em detrimento dos teóricos/ educacionais. Porém, os assuntos referentes a aspectos educacionais parecem bastante abrangentes, de modo que, o professor pode explorar diversos conteúdos dentro da temática.

Os objetivos apresentados na ementa, para o ano de 2010 foram:

- Analisar e comparar as culturas (ouvinte/ surda);
- Compreender o momento histórico que os indivíduos surdos passaram e suas implicações no presente;
- Conhecer as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa;
- Adquirir noção básica da Libras, apropriando-se de conceitos específicos relacionados à estrutura gramatical da Libras;
- Analisar as dificuldades de leitura e escrita que os surdos possuem;
- Desmitificar concepções inadequadas em relação às línguas de Sinais;

- Compreender como o processo de tradução e interpretação em línguas de sinais ocorre;
- Analisar textos produzidos por surdos e critérios de avaliação da LP como segunda língua.

Identificamos na pesquisa de Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010), que a ementa da disciplina de Libras do referente curso é uma das poucas no Paraná que incluem conteúdos relacionados ao processo de tradução/interpretação da Libras, o que está explícito também nesses objetivos.

Essa questão se torna fundamental devido aos conflitos que profissionais tradutores/intérpretes de Libras- Tils enfrentam em sala de aula pela indefinição de seu papel, que muitas vezes se confunde com o do professor (LACERDA E POLETTI, 2002). É importante que se discutam os limites e possibilidades do intérprete educacional a fim de que professores e intérpretes atuem em conjunto, de modo que o aluno não fique isolado em sala de aula com o intérprete, além de outras questões que carecem de maior reflexão.

A seguir, apresentamos o conteúdo programático da disciplina 6EDU119, que se apresenta como item 3 do Plano de Atividade Acadêmica:

- 1- O sujeito surdo. Cultura surda.
- 2- Problematizando a normalidade.
- 3- Linguística e gramática de Libras.
- 4- Língua de sinais básica.
- 5- O surdo e sua relação com a língua Portuguesa como segunda língua.
- 6- Como avaliar as produções escritas pelos surdos.

O conteúdo programático contempla aspectos educacionais e linguísticos, dando à disciplina um caráter teórico-prático. Em relação às tendências educacionais e ao processo de interpretação e tradução de Libras, como previsto na ementa e nos objetivos, não encontramos nenhum tópico referente ou relacionado ao assunto.

Nos Procedimentos de Ensino estão dispostos:

Leitura e análise das temáticas abordadas nos textos; uso de recursos audiovisuais e tecnológicos para apresentações que contribuam para a melhor compreensão do tema em questão; uso da Libras em atividades para aquisição de noções básicas da língua; Contatos com os surdos usuários da Libras para reconhecer as reais necessidades discutidas em aula.

Pela descrição dos procedimentos de ensino, observamos que a teoria é abordada por meio de textos e outros recursos visuais, enquanto o uso da Libras é

bastante explorado em sala de aula, bem como proporcionado o contato com surdos, enriquecendo a aprendizagem da língua.

O cronograma se apresenta como o item 5 do Plano de Atividade Acadêmica e consiste na divisão dos conteúdos especificados no programa, em dois bimestres, como descrito a seguir:

Terceiro Bimestre: itens 3.1, 3.2, e 3.3

Quarto Bimestre: itens 3.4, 3.5, e 3.6.

Os itens do cronograma correspondem aos tópicos do conteúdo programático (item 3) apresentado anteriormente.

Quanto às formas e critérios de avaliação temos:

- Avaliação contínua, processual, por meio de provas com e/ou sem consulta e seminário, que levará em conta, aprofundamento teórico, leitura e discussão dos textos.
- Produção escrita de trabalhos individuais e/ou em grupos.

Em relação aos critérios avaliativos, observa-se que são similares aos de outras disciplinas teóricas, pois não contemplam a aprendizagem da Libras. Os critérios estabelecidos, bem como os instrumentos avaliativos permitem avaliar o conhecimento teórico, seja acerca do processo educacional ou de informações relacionadas ao conteúdo linguístico; mas não possibilitam avaliar a fluência dos alunos em Libras.

De acordo com os dados do Plano de Atividade Acadêmica, constatamos que abrange conhecimentos básicos à atuação do profissional junto a alunos surdos, contemplando conteúdos com características educacionais e lingüísticos. Os dados são semelhantes aos da pesquisa realizada por Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010,p.10), e sobre os quais as pesquisadoras concluem que::

[...] evidenciam que os formadores responsáveis pela elaboração das ementas, em sua maioria consideram importante que o ensino da Libras se dê atrelado ao conhecimento sobre a cultura surda, o processo de interpretação Libras – Português – Português - Libras, bem como sobre os múltiplos aspectos envolvidos no processo educacional da pessoa surda, especialmente o bilinguismo e o processo de inclusão (p.10).

Levando em conta a natureza da pesquisa, cabe, uma análise mais criteriosa do processo formativo, visto que algumas questões são previstas apenas na ementa e nos objetivos, e omitidas nos conteúdos. Resta, portanto confrontar esses dados com o discurso dos participantes da pesquisa, ou seja, o relato dos alunos e da

professora de Libras, a fim de se identificar com mais clareza os conteúdos trabalhados na disciplina em foco. Portanto, esta questão será retomada nas discussões referentes à avaliação da disciplina pelos estudantes, bem como nos relatos da professora em relação a descrição da disciplina.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GRADUANDOS

Considerando que os resultados obtidos foram divididos em 3 temas, iniciaremos pela apresentação das concepções dos alunos participantes sobre a Surdez e a Língua Brasileira de Sinais, seguida pela Avaliação dos Alunos acerca da Disciplina de Libras e por fim as Percepções dos alunos acerca da Educação/Inclusão de alunos Surdos.

6.2.1 Tema 1: Concepções dos Alunos Participantes sobre a Surdez e a Língua Brasileira de Sinais.

Neste tema buscamos verificar alguns conhecimentos que os alunos participantes construíram durante a disciplina, acerca da surdez e da Língua de Sinais, para isso investigamos também seus conhecimentos prévios, a fim de identificar o que foi acrescentado por meio da disciplina de Libras.

6.2.1.1 Caracterização da surdez pelos alunos participantes

Dos alunos que responderam ao formulário, 70% caracterizam a surdez dentro de uma perspectiva clínica, enfocando a condição fisiológica da surdez, 15% não se manifestaram sobre essa questão. Apenas 5% fizeram considerações acerca da surdez que se aproximam de uma concepção mais cultural. Outros 5% dos alunos admitiram não conseguir caracterizar a surdez.

As considerações que se seguem mostram as concepções dos alunos, sob uma perspectiva clínica da surdez:

Uma deficiência auditiva que tem como consequência o comprometimento na comunicação (A4).

Algo que dificulta o desenvolvimento, mas é uma barreira que pode ser derrubada (A17).

Uma dificuldade na audição, leve moderada ou severa (A23).

Pudemos perceber que os alunos participantes concebem a surdez como deficiência sensorial, que pode ser classificada de acordo o nível de perda auditiva, acrescida a análise da consequência que a surdez traz ao indivíduo, embora alguns consigam perceber que é uma condição que gera dificuldades que possam ser superadas.

Como se observa as respostas dos alunos estão carregadas de expressões negativas, como “consequência”, “perda”, “limitações”, “dificuldade”, “barreira”, “disfunção” e “deficiência”, no que diz respeito à surdez. O que demonstra uma “concepção de surdez como marca depreciativa, por internalização de estigma e de preconceito”. (BOTELHO, 1998, p. 23).

Poucos alunos participantes (5%) apresentaram concepções que representam aspectos culturais da surdez, com as seguintes expressões:

Deficiência' auditiva, porém aspecto linguístico e cultural diferenciado da cultura ouvinte; tem sua língua própria, cultura e capacidade assim como o ouvinte (A14).

Uma característica existente em determinado grupo de pessoas. (A39)

Ao colocar aspas para a expressão “Deficiência” o aluno “A14” demonstra certo receio ou cuidado em não narrar a surdez como deficiência, utilizando em seguida características que remetem a uma perspectiva cultural, o que demonstra conhecimento por parte desse aluno acerca da abordagem socioantropológica.

Na resposta do aluno “A39”, ao se referir aos surdos, utiliza a palavra “grupo” o que também denota uma concepção mais cultural do que clínica, visto que a concepção socioantropológica entende que as pessoas surdas formam grupos culturais e linguísticos (STROBEL, 2007; KARNOPP, 2006; SÁ, 2006; PADDEN; HUMPHRIES, 2005; PERLIN, 2004; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN,1996).

Verificamos que alguns alunos demonstraram dificuldades para caracterizar a surdez, bem como insegurança em relação ao modo como deveriam se referir aos surdos, visto que descreveram:

Não sei bem como caracterizar a surdez, se como aluno especial ou aluno deficiente” (A3).

Tendo em vista que os objetivos da disciplina apontavam para uma experiência mais relacionada a aspectos culturais e linguísticos dos alunos surdos

em detrimento de conceitos clínico-terapêuticos, os resultados não foram satisfatórios e evidenciaram a necessidade de mais estudos sobre a questão, visto que a compreensão antropológica da surdez ocorreu com menos frequência prevalecendo, entre os alunos, a visão clínica, de surdez enquanto deficiência.

Estes resultados nos motivaram a analisar as concepções dos participantes sobre a Libras, a fim de perceber como compreendem o papel desta língua para as pessoas surdas. A seguir apresentamos as concepções apresentadas pelos participantes sobre a Libras..

6.2.1.2. Compreensão sobre a Língua Brasileira de Sinais pelos alunos participantes.

Em relação a compreensão dos participantes sobre a Libras identificamos que 52,5% dos alunos participantes referiram-se à Libras como língua e 30% como Linguagem. Desses alunos, 5% descreveram a Libras como meio de comunicação, 5% consideraram-na como língua materna, 2,5% como Língua oficial, 5% relacionaram a Língua de sinais à cultura surda e 2,5% associaram a Libras à própria disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

Língua de sinais, utilizada pelas pessoas mudas e surdas para se comunicar (A30)

Linguagem de sinais que as pessoas surdas utilizam para se comunicar. (A40)

Libras é a língua oficial para a comunicação entre e com os surdos no Brasil.(A4)

É a língua utilizada pelos portadores de deficiência auditiva (A5)

Ao frisar que a Libras seja a língua utilizada pelos surdos no Brasil, o aluno “A4” demonstra conhecimento de que a Libras não é uma língua universal, sendo que a concepção de universalidade dessa língua se constitui como um dos principais mitos apresentados por Quadros e Karnopp (2004).

Se por um lado temos o esclarecimento de alguns equívocos em relação à Libras, de outro, não podemos ignorar as expressões “portadores de deficiência (A5)” e “pessoas mudas e surdas” em relação aos surdos, bem como a visão limitada de que é uma língua apenas para comunicação entre as pessoas surdas. Nos chama a atenção o fato de que ao se referir as pessoas surdas alguns alunos utilizem expressões inadequadas, visto que tiveram um semestre de formação na referida disciplina com uma professora surda, além de outras disciplinas

relacionadas à educação especial, anteriores à disciplina de Libras em sua grade curricular.

Observamos também que, enquanto alguns dos alunos participantes (%5) perceberam a língua de sinais como meio de comunicação das pessoas surdas, ainda que a tenham concebido como marca da comunidade de surdos, outros alunos, ao se referirem à Libras demonstraram uma visão mais ampla, vendo-a como instrumento de inclusão social, como nas seguintes considerações:

Uma língua de sinais utilizada para a comunicação com pessoas surdas (A13).

Estreita os laços entre o ouvinte e aquele que não ouve⁸ (A28).

Tendo em vista a formação de sujeitos que irão atuar na educação de alunos surdos, importa salientar que pensar a língua de sinais como meio de interação entre surdos e ouvintes é o primeiro passo para uma atitude favorável que refletirá na prática desse profissional dentro da escola, seja como gestor, com ações que proporcionem a aprendizagem da Libras pelos demais membros da comunidade escolar, seja como professor regente, propiciando momentos de aprendizagem dessa língua em sala de aula. Entendemos a língua de sinais como algo que está além da necessidade de comunicação e expressão das pessoas surdas, ou seja, como meio de aproximação entre surdos e ouvintes.

O conhecimento da Libras entre as pessoas ouvintes, de modo geral, pode contribuir para um contexto social menos excludente em relação à pessoa surda, a exemplo do que aconteceu em Martha's Vineyard, citado por Sacks (1998).

Devido a uma mutação, um gene recessivo posto em ação pela endogamia, uma forma de surdez hereditária vingou por 250 anos na ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts, a partir da chegada dos primeiros colonizadores surdos na década de 1690. Em meados do século XIX, quase não havia famílias na porção norte da ilha que não fossem afetadas e, em alguns povoados (Chilmark, West Tisbury), a incidência de surdez aumentara para uma em cada quatro pessoas. ***Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais, havendo livre comunicação entre ouvintes e surdos. De fato, estes quase nunca eram vistos como "surdos", e certamente não eram considerados de modo algum "deficientes"*** [grifo nosso] (SACKS, 1998, p.45).

O contato com a língua de sinais e a convivência com pessoas surdas na escola e na sociedade pode favorecer uma experiência semelhante à de Martha's

⁸ A expressão "aquele que não ouve" reforça a análise dos equívocos dos alunos participantes ao se referirem aos surdos. Nesse caso foi fácil para o aluno assimilar o termo ouvinte, mas o mesmo ainda não se sente à vontade para utilizar o termo "surdo", ainda soa como pejorativo.

Vineyard, não pelo aumento da população surda, mas pelo conhecimento que irá resultar dessa experiência.

Entre as definições apresentadas pelos alunos em relação à língua de sinais encontramos:

É a língua de sinais, língua materna da cultura surda (A23).
É uma linguagem transmitida através de gestos, que para os surdos/mudos é a língua materna (A32).

Chama-nos a atenção o fato de que a Libras seja definida como língua materna por 5% dos alunos, sendo que nem sempre ela se constitui na realidade como primeira língua, visto que muitas pessoas surdas, filhas de pais ouvintes, tiveram acesso, primeiramente, à língua oral e só mais tarde à língua de sinais. Como ressalta Lima (2004):

[...] não se pode afirmar que a LS é a língua materna do surdo. Diferentemente da criança ouvinte, o surdo não aprende a língua em casa, com os pais e outros familiares. A criança surda aprende com um desconhecido e não com um membro da família (p. 161).

Tavares e Carvalho (2011) assinalam que “essa língua **é ou deve ser** a língua materna dos surdos do Brasil devido ao bloqueio que eles têm para adquirir a língua de modalidade oral-auditiva que, no nosso país é o Português”. Pode-se afirmar, então que embora a língua de sinais seja a língua *natural* das pessoas surdas nem sempre será a *língua materna*⁹.

Pressupomos que algumas expressões atribuídas à língua de sinais, como língua materna e primeira língua dos surdos, vêm sendo assim utilizadas como uma tradição, visto que foram as primeiras formas de referência linguística para essa língua no Brasil, no início das discussões sobre o bilinguismo para surdos. Essas expressões foram utilizadas por Lucinda Ferreira Brito para a Língua Brasileira de Sinais, em seu artigo “Bilinguismo e Surdez”, publicado em 1989, sendo esta uma das primeiras autoras brasileiras a discutir tal questão. A respeito disso, Lima (2004. p.40) faz alguns questionamentos e assinala que:

Se se leva em conta língua materna como sendo aquela que a criança vai adquirir no meio familiar, novamente nos deparamos com um entrave: cerca de 95% de surdos são filhos de pais ouvintes e que não têm conhecimento da língua de sinais. Portanto, não se

⁹ De acordo com Pupp Spinassé (2006, p.5) “a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação efetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade [...]”.

pode falar em aquisição de língua de sinais como primeira língua ou língua materna.

Torna-se evidente que, tais conceitos continuam sendo reproduzidos sem uma análise prévia, o que gera equívocos. Nesse caso, é necessário que esses conceitos sejam esclarecidos na disciplina de Libras, tendo em vista que um dos objetivos propostos pelo programa da disciplina foi “desmitificar concepções inadequadas em relação às línguas de sinais”.

Entre as definições de Libras apresentadas pelos alunos participantes identificamos algumas que sugere legalidade dessa língua, tendo em vista que relataram:

É a língua oficial para a comunicação entre e com os surdos no Brasil (A4).

É uma forma de comunicação e expressão (A27).

Ao fazer a definição “língua oficial”, o aluno “A4” demonstra conhecimento de que a Libras já é uma língua reconhecida oficialmente no Brasil, assim como o aluno “A27”, cuja definição coincide, exatamente, com o que traz a Lei de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, nos termos: “*é reconhecida como meio legal de **comunicação e expressão** a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.*” [grifo nosso] (Artigo 1º, da Lei 10.436, de 22 de abril de 2002).

Alguns participantes (2,5%) associaram a Libras à própria disciplina de Língua Brasileira de Sinais ao conceituarem Libras como “ensino de sinais”(A24), o que supõe que este aluno entenda a sigla “Libras” como para referir-se apenas à disciplina de língua de sinais e não à língua propriamente dita.

Outros alunos relacionaram língua e cultura, afirmando que a Libras é “uma língua própria de uma cultura” (A39). Essa relação entre Libras e cultura surda evidencia uma concepção mais cultural em relação à comunidade surda, coerente com os pressupostos de alguns pesquisadores e surdos que defendem a existência de comunidades exclusivas de pessoas surdas. A exemplo temos Strobel (2008, p.44), que considera que “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda[...]”.

Constatamos, pelas definições da maioria dos alunos (72,5%), a construção ou assimilação de conceitos em relação à Libras bastante próximos de uma abordagem cultural, considerando a reincidência dos termos: língua (ao invés de

linguagem), língua materna, língua oficial e cultura surda.

Por outro lado, ficou explícito que, em relação aos surdos, as considerações dos alunos participantes ainda deixam clara uma visão mais condizente com a perspectiva clínica, seja pela utilização de expressões negativas, como pontuamos, seja pela insegurança acerca da nomenclatura adequada (surdo) para se referirem às pessoas surdas, preferindo, em alguns casos utilizar a expressão “aquele que não ouve” (A28 e A29).

De modo geral, o resultado que se destaca é que após a convivência com a professora surda, durante um semestre, essa visão dos alunos em relação à surdez ainda se apresenta, e que ainda haja alunos (embora a minoria) que não se sintam seguros em utilizar o termo “surdo” naturalmente.

Pressupomos que talvez esse contato não tenha sido suficiente e poderia ser maior, se estendido a outros membros da comunidade de surdos.

6.2.1.3 Conhecimento prévio dos participantes a respeito da Língua Brasileira de Sinais

Do total de alunos que participaram da pesquisa, 30% afirmaram possuir conhecimentos prévios sobre a Libras, sendo que destes, 33,3% relataram ter adquirido esses conhecimentos por meio do contato com pessoas surdas, enquanto 16,6% adquiriram por outros meios como livros e realização de cursos, como se pode observar pelos relatos:

Tenho um primo de 18 anos que é surdo. Sempre tive muito contato com eles (A4).

Tenho uma conhecida que é surda (A20).

Convivência com alguns surdos (A37).

Dos alunos participantes, 50% especificaram os tipos de conhecimento que possuíam em relação à Libras, sendo que 33,3% dos alunos se referiram a conhecimentos práticos da língua, 33,3% aos conhecimentos teóricos e 33,3% tanto conhecimentos práticos quanto teóricos. Os outros 50%, embora tenham afirmado possuir conhecimentos a respeito da Libras antes de cursarem a disciplina, não especificaram o que conheciam.

Entre os conhecimentos que os alunos afirmaram ter adquirido antes do curso, temos:

Apenas o alfabeto manual e alguns pontos sobre a educação dos surdos e a conquista da oficialização da Libras como 1ª língua desses sujeitos (A12).

Apenas que a Libras é uma língua de sinais usada para a comunicação de surdos/mudos (A32).

Apenas as letras do meu nome no alfabeto manual (A18).

Alguns sinais (A39).

Os conhecimentos prévios apresentados pelos participantes, como pudemos observar, eram mínimos, sendo que poucos afirmaram ter adquirido por meio do contato com pessoas surdas, membros da família, conhecidos e outros. Esses conhecimentos se restringiam ao alfabeto manual, em alguns casos apenas algumas letras do alfabeto (A18) e em outros, apenas sinais isolados. Somente um aluno afirmou ter feito um curso de Libras, o qual afirma:

Por não praticar guardei poucas coisas (A20).

6.2.2 TEMA 2: Avaliação dos Alunos acerca da Disciplina de Libras

Neste tema, buscamos resgatar as experiências dos alunos, adquiridas pela disciplina de Libras e pelo contato com a professora surda, bem como conhecimentos e contribuições para formação enquanto professor de salas de aula inclusivas, além de outras considerações a respeito da disciplina.

6.2.2.1 Obrigatoriedade da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia

Ao questionar sobre a opinião dos alunos acerca da obrigatoriedade da disciplina de Libras, nosso intuito foi observar a receptividade dessa determinação, considerando que, aquilo que é imposto nem sempre é bem visto.

Verificamos que 97,5% dos alunos participantes concordavam que a disciplina fosse obrigatória em seu curso enquanto apenas 2,5% discordavam dessa obrigatoriedade, os quais não justificaram sua resposta.

Embora ainda haja resistências à aprendizagem da Libras, mesmo que por uma minoria, consideramos que algumas medidas não podem ser tomadas por consenso. Quadros e Campello (2010) colocam que será por meio de políticas linguísticas que se dará o reconhecimento da Língua de Sinais, entre outras línguas brasileiras.

6.2.2.2 Qual professor deve ministrar a disciplina de Libras: surdo ou ouvinte?

Considerando que, nesta pesquisa, as turmas analisadas tiveram uma professora surda, interessou-nos investigar a receptividade e aceitabilidade desse profissional no contexto acadêmico, visto que o Decreto 5626/05 prevê a inserção desse profissional nas universidades brasileiras.

Em relação ao profissional que deve ministrar a disciplina de Libras, 45% dos alunos participantes consideraram que essa disciplina poderia ser ministrada tanto por surdos quanto por ouvintes, 42,5% preferem professores surdos e 5% manifestam preferência por professores ouvintes. Os outros 2,5%, não se posicionaram.

Entre os alunos que não levam em conta o fato de ser o professor surdo ou ouvinte, encontramos os seguintes comentários:

Acho que independente, o importante é transmitir o conhecimento (A2).

Independente, desde que a pessoa tenha experiência que comprove conhecer a realidade de vida de um surdo (A17).

Por todos os que dominarem Libras. Por que quando se tem domínio do conteúdo ensina-se melhor (A29).

Percebe-se que os alunos que se manifestaram indiferentes, quanto ao professor ser surdo ou ouvinte, destacam a competência profissional relacionada ao domínio de conteúdo ou conhecimento didático/metodológico; a importância da comunicação, e a importância de se conhecer a realidade dos surdos.

Elencamos, a seguir, algumas das respostas mais significativas em relação à outra parcela considerável de alunos que manifestaram preferência por professores surdos:

Surdos, porque eles trazem a vivência, o que enriquece muito nosso aprendizado (A8).

Não tive experiência dessa disciplina com professor ouvinte. Minha professora é surda e a experiência foi riquíssima, visto que além do conteúdo tivemos contato com os pontos de vista, dificuldades e superações dela (A12).

Por professores surdos que têm grande domínio com a linguagem dos sinais (A33).

Como pudemos verificar nas respostas elencadas, os participantes que tinham preferência por professores surdos justificaram-na por considerar a

experiência ou vivência do professor. Essa justificativa aparece também nas análises de Rebouças (2009) entre os alunos que têm preferência por professores surdos. Alguns ainda enfatizaram a cultura ou o conhecimento do professor surdo sobre a Língua de Sinais.

Analisamos que o fato de a professora ser surda e de os alunos não terem experienciado outra situação de aprendizagem na disciplina de Libras com professores ouvintes (como declara o aluno “A12”) pode ter contribuído para tantas posições favoráveis a que esse profissional atue como ministrante da disciplina em questão. Este resultado, de certa forma, também indica que houve boa aceitação desse profissional por parte dos alunos ouvintes que não tinham conhecimento sobre surdos e sobre língua de sinais.

Nota-se, que os alunos participantes atribuem ao professor surdo a importância para a experiência de vida, como representante da própria língua e cultura, tal como argumenta Wilcox (2005, p.31) ao dizer que “a melhor maneira de os alunos conhecerem a cultura Surda, e também a própria ASL¹⁰, é com um professor que seja Surdo”; e o que Rebouças (2009, p.97) chama de “legitimidade natural” do professor surdo.

Além dessa “legitimidade natural” do professor surdo, acreditamos que o contato dos alunos com esse profissional, o conhecimento de suas experiências como surdo, bem como das dificuldades que esse profissional enfrenta, seja pela falta de acessibilidade ou pelo preconceito, possibilita uma sensibilização maior por parte dos alunos e isso refletirá certamente em sua prática profissional com alunos ou colegas surdos.

Alguns participantes (7,5%) também comentaram sobre a necessidade de que a disciplina fosse ministrada pelo professor surdo com auxílio de intérprete:

Seria melhor ser ministrada por uma professora surda contando com um intérprete (A4).

Por surdos, todavia um intérprete na sala auxiliaria muito no processo de ensino/aprendizagem (A7).

Penso que o ideal seria se houvesse os dois. Pois é essencial que o professor seja surdo para que possamos ter pleno conhecimento da realidade deles, mas existem muitas coisas que precisam do apoio de um ouvinte (A20).

As respostas desses participantes oferecem indícios de que o entendimento dos conteúdos durante as aulas, talvez não tenha se dado plenamente, tendo em

¹⁰ ASL é a sigla para American Sign Language (Língua de Sinais Americana).

vista que comentaram “existem muitas coisas que precisam do apoio de um ouvinte e “ um intérprete auxiliaria muito no processo de ensino/aprendizagem”. No entanto, contratar outro profissional para acompanhar o professor de Libras torna-se inviável para as instituições, que muitas vezes acabam optando por contratar um professor ouvinte que domine língua de sinais, em alguns casos, sem a devida competência lingüística (REBOUÇAS, 2009).

Uma das principais reivindicações das pessoas surdas, profissionais da educação, tem sido a de terem prioridade no ensino da língua de sinais. Essa luta por maior oportunidade de trabalho, no que se refere ao ensino de língua de sinais, vem acontecendo há alguns anos no Brasil, juntamente com a luta pelo reconhecimento da própria língua brasileira de sinais , evidenciando-se no discurso de líderes surdos, em congressos, seminário, encontros e outros eventos relacionados, principalmente, à educação de surdos, além de documentos que manifestam essa reivindicação. A exemplo, temos o item 123 do “documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999”, intitulado “A educação que nós surdos queremos” que reivindica “Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos” (FENEIS,1999, p.19) e o Artigo 7º do Decreto 5626/05 que traz como resultado das solicitações das comunidades de surdos as seguintes determinações:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente 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 pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas

terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras. [grifo nosso]

Em relação aos alunos que manifestaram preferência por professores ouvintes, temos as seguintes opiniões:

Ouvintes, porque a comunicação é mais fácil (A11).
Ouvintes, porque facilitaria o entendimento dos conteúdos (A38).

Novamente, a importância de que a comunicação seja efetiva entre professores e alunos, fica evidente nas respostas dos que manifestam preferência por professores ouvintes.

Na visão de alguns alunos, a presença do ouvinte (professor ou intérprete), permitiria maior entendimento em sala de aula.

Quando se trata da competência profissional para ministrar os conteúdos, todavia, não se enfatiza a condição cultural ou linguística desse profissional especificamente (se surdo ou ouvinte), entendendo que tanto um quanto outro pode ser docente da disciplina, desde que possua fluência na mesma. Quando os alunos enfatizam que o professor de Libras deve ter domínio do conteúdo, não se referem apenas ao conteúdo teórico, e sim do domínio da Libras, como podemos observar nas considerações a seguir:

Por todos os que dominarem Libras. Por que quando se tem domínio do conteúdo ensina-se melhor (A29).

Rebouças (2009) também considera essencial o domínio da Libras, levando em conta que “o professor, ouvinte ou surdo, deve ensinar esta disciplina de forma comunicativa”.

Existe, no entanto um clima tenso em relação ao profissional que deve ministrar a disciplina de Libras. O Decreto 5626/05 tenta induzir as Instituições de Ensino Superior a contratarem professores surdos, dizendo que “as pessoas surdas terão prioridade” para ministrar essa disciplina. Uma das razões, prováveis de se priorizar as pessoas surdas para o ensino da Libras é a de oferecer-lhes oportunidades no mercado de trabalho como forma de compensar a situação de desvantagem social, política e econômica em relação aos ouvintes estabelecida ao longo dos tempos, tal como ocorre com outras minorias.

Sabemos que o campo de trabalho para professores surdos ainda é restrito e nesse sentido, consideramos importante que se priorize esse profissional para ministrar a disciplina de Libras para que a sociedade possa vê-los sob outra ótica. Além disso, o professor surdo, por utilizar constantemente a Libras, com mais frequência do que os ouvintes, também são mais fluentes nessa língua. Quando vamos aprender qualquer língua estrangeira admitimos que o professor falante nativo da língua seja o melhor, no caso da Libras, é válido o mesmo princípio.

A preocupação com o espaço profissional do professor surdo também foi apresentado no relato de um dos participantes:

Tem que dar oportunidades para professores surdos também, mas se ele é surdo ou ouvinte não faz diferença, o importante é saber passar conhecimento (A9). [grifo nosso]

Observamos neste relato uma preocupação com a condição de surdez do professor aliada ao domínio do conhecimento.

Acreditamos ainda que, o preconceito pode ser minimizado quando as posições se invertem, ou seja, aquele que está sempre em posição de inferioridade passa a ocupar uma posição de destaque. A presença de um professor surdo na universidade impacta na revisão de valores e conceitos, tanto dos alunos como dos colegas de trabalho. Em sala de aula, na condução do processo de ensino aprendizagem e na definição dos critérios avaliativos, o professor surdo é visto como autoridade, o contrário do que comumente acontece.

Em relação ao contato com outros docentes, que formam seu grupo de trabalho, se destaca a dificuldade de comunicação, especialmente nas reuniões de Departamento se observa a necessidade premente de um intérprete para que esse profissional não fique a margem das questões discutidas.

Enfim, o Decreto 5626/05 dispôs não apenas a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, mas também a necessidade de se incluir entre o grupo dos professores universitários vinculados aos cursos de licenciatura, professores surdos, e com certeza esta situação tem ocorrido por meio de um processo de adaptação mútua. Para os professores surdos a característica do trabalho universitário é uma novidade com exigências de qualificação e realização e participação em projetos de pesquisa, extensão e ensino, bem como comissões diversas e para os demais professores ouvintes ocorre dificuldades para incluir os professores surdos nesses espaços, especialmente pela dificuldade de

comunicação.

Muller (2009, p. 30-31), na condição de docente surda em uma IES, expressa essa realidade em sua fala:

Por experiência própria, vejo o quanto é isolada e solitária a profissão de professor surdo em ensino superior (...), tendo em vista o quanto ainda precisa ser discutido. Geralmente, as instituições de ensino superior em que os professores surdos trabalham contratam apenas um ou dois surdos, o que restringe a possibilidade de discussão e troca, visto que a grande maioria dos professores ouvintes não domina LIBRAS.

A autora considera, ainda, que o fato de o professor se sentir isolado, muitas vezes, o desmotiva, e, além disso, o envolvimento do professor nas atividades acadêmicas fica prejudicado devido à falta de informações e trocas com os demais docentes (ouvintes) sobre eventos, pesquisas, entre outras.

Vale destacar, todavia, que a competência desse profissional é indispensável, tal como sua formação, e na falta de professores surdos qualificados para exercer tal função cabe à instituição selecionar criteriosamente um professor ouvinte, com pleno domínio da Libras e devidamente certificado para assumir o cargo.

6.2.2.3 Dificuldades para aprender os conteúdos

Tendo em vista o objetivo de acompanhar o processo de implementação da disciplina de Libras, interessou-nos detectar as principais dificuldades que os alunos identificaram ao vivenciarem a disciplina.

Em relação às dificuldades que vivenciaram no decorrer da disciplina de Libras, 52,5% dos participantes responderam que não tiveram dificuldades, 45% afirmaram ter alguma dificuldade e 2,5% não se manifestaram.

Considerando o percentual de alunos participantes, que apresentaram dificuldades identificamos que, 17,5% afirmaram ter dificuldades em função da complexidade dos conteúdos, 15% se referiram à dificuldades relacionadas à coordenação motora ou memorização; 10% justificaram a dificuldade de aprendizagem devido à carga horária da disciplina; e 2,5% apontaram dificuldades de comunicação, esta última justificada pela falta de intérpretes. Como podemos observar nas respostas a seguir:

Falta de coordenação motora. Dificuldade em memorizar os sinais (A5).

A linguagem de sinais é bastante complexa (A19).
Porque requer um estudo mais profundo em relação a Libras,
tivemos no último ano da faculdade e isso deixou a desejar muito
conteúdo para todas (A27).

Vale ressaltar que, alguns alunos, mesmo tendo afirmado não encontrar dificuldades na disciplina, acabaram apontando-as na justificativa, como podemos observar nos relatos a seguir:

Não. Mas os colegas sim, pois a apostila utilizada não dava conta de **me** apoiar nos conteúdos ministrados em sala” (A14). [grifo nosso]
Não. Dificuldade não, porém é muita coisa para aprender em apenas 1 semestre (que foi o tempo que tivemos)” (A40).

O aluno “A14”, embora tenha negado dificuldades na disciplina, deixa explícito que não conseguia acompanhar o conteúdo, mesmo tendo a apostila como apoio.

A maioria dos alunos que respondeu que não apresentou dificuldades na disciplina, também não apresentou justificativa de sua resposta, tendo em vista que a questão não exigia justificativa, no caso do participante assumir que não teve dificuldades em realizar a disciplina.

Quadros e Campello (2010) ressaltam que a proposta da disciplina de Libras no Curso de Pedagogia é de oferecer conhecimentos básicos dessa Língua. Depreendemos que o nível de aquisição da língua de sinais esperado e trabalhado na disciplina de Libras do curso analisado, tenha sido o básico, tendo em vista o tempo da disciplina e os conteúdos teóricos abordados. Este, provavelmente tenha sido o motivo pelo qual 52,5% dos participantes relataram não encontrar dificuldades, pois a aprendizagem de qualquer língua é complexa. Pensar que a língua de sinais seria diferente é banalizá-la. Além do mais não se pode ignorar que boa parcela dos alunos, mesmo em relação aos conhecimentos básicos da língua de sinais, admitiu encontrar dificuldades.

Reily (2008) comenta sobre o mito de que “é fácil aprender a língua de sinais”, pois, assim como não é fácil para o surdo aprender a língua portuguesa, o inverso também ocorre.

Em relação à aprendizagem da Língua de Sinais, além das questões estruturais ou gramaticais, comuns a aprendizagem de outras línguas, são necessárias habilidades motoras e expressivas, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dessa língua.

6.2.2.4 Conteúdos que seriam mais relevantes na disciplina de Libras

Solicitamos a opinião dos alunos sobre quais os conteúdos que os mesmos consideravam mais relevantes para a disciplina de Libras. Identificamos que 20% dos participantes referiram-se a conteúdos práticos, que envolviam a realização dos sinais, outros 20% consideram relevantes, tanto os conteúdos práticos como teóricos e 15% referem-se a conteúdos teóricos, 15% fizeram outras considerações.

Entre as principais considerações dos alunos em relação aos conteúdos considerados mais relevantes estão:

A própria língua, o “como” se comunicar, “os sinais” (A8).
Tanto história, cultura como a parte prática da Libras são essenciais.
Pois vamos receber o aluno na sua totalidade (A12).
Metodologias, estratégias de ensino, adaptação curricular e avaliação para surdo (A4).

Com relação aos conteúdos que os alunos participantes consideravam mais relevantes na disciplina de Libras, encontramos em 25% das respostas referências a conteúdos práticos envolvendo a aprendizagem da língua de sinais, em 7,5% ao estudo da história e cultura dos surdos, em 5% à Metodologia/ estratégias de ensino, outros 5% à Avaliação, 5% à Didática, 5% ao atendimento de alunos surdos em sala de aula e 2,5% à Adaptação curricular. Esclarecemos que em uma mesma resposta, em alguns casos, encontramos mais de um tipo de referência como, por exemplo, nas respostas a seguir:

Conhecimento em **Libras e cultura surda**. (A37)
Saberes necessários para atender o aluno surdo, as **metodologias** diferenciadas, os recursos necessários, se não souber sinais, é necessário ter uma parceria como intérprete, além de outras coisas a **avaliação**, etc (A31).

De acordo com o que pudemos observar, a aprendizagem da língua de sinais fez parte da expectativa de grande parte dos alunos. É compreensível que os alunos esperem por aulas práticas de Libras, visto que o nome da disciplina é bastante sugestivo nesse sentido.

Contudo os alunos também reconheceram a necessidade de aprender conteúdos teóricos que possam contribuir para sua atuação com alunos surdos, ou seja, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Haveria então, se fossem atendidas as expectativas dos alunos em relação aos conteúdos da disciplina, um equilíbrio entre os saberes voltados às orientações

sobre práticas pedagógicas adequadas para se atender alunos surdos em contextos escolares inclusivos e conhecimentos específicos da língua de sinais.

Identificamos que 20% dos participantes deixaram de responder à questão referente aos conteúdos considerados mais relevantes na disciplina de Libras e 25% não responderam o que foi solicitado, fazendo outras considerações.

6.2.2.5 Avaliação do atendimento das expectativas dos alunos em relação à disciplina de Libras

Dos 40 alunos participantes, 70% afirmam que a disciplina de Libras atendeu suas expectativas iniciais, 20% afirmam que suas expectativas não foram contempladas ao término da disciplina e 2,5% afirmam terem contemplado parcialmente. Os demais 7,5% não se manifestaram.

Considerando o total de alunos, apenas 22,5% destes comentaram suas respostas em relação à questão sobre o atendimento de suas expectativas no decorrer da disciplina, entre as quais destacamos:

Sim. Na verdade houve muitas descobertas, a começar pelo fato de encontrar com a professora surda. É surpreendente descobrir outras formas de comunicação, principalmente a Libras que favorece tanto a educação dos surdos (A18).

Não contemplaram devido à baixa carga horária insuficiente para contemplar todos os conteúdos necessários, e a falta de intérpretes (A7).

Entre os comentários dos alunos, foi possível identificar expectativas relacionadas aos conteúdos práticos da língua e outros relacionados ao contato com a professora surda, tendo essa experiência como positiva.

No entanto, alguns enfatizaram a carga horária da disciplina como insuficiente para o desenvolvimento do conteúdo proposto, mesmo tendo respondido que os conteúdos contemplaram suas expectativas iniciais.

A questão da carga horária tem sido bastante questionada, tanto por alunos como professores.

Sabemos que a aquisição de uma língua requer muito mais tempo do que um semestre. A esse respeito Martins (2008, p.195) salienta que não se pode tornar “superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”.

Consideramos, no entanto, que o objetivo da disciplina não deve se restringir

ao ensino da Libras, mas, tendo em vista o contexto educacional em que esses pedagogos irão atuar, é imprescindível a abordagem de conteúdos relacionados à educação de alunos surdos.

Não podemos negar que o tempo da disciplina é insuficiente para adquirir fluência em Libras, porém, a formação de intérpretes de Libras exige um curso em nível de graduação próprio, como o de Letras-Libras¹¹, por exemplo. Além disso, há questões que permeiam a educação de surdos, que não podem ser ignoradas na formação de professores e pedagogos. A pesquisa de Pereira (2008), acerca da implementação da disciplina de Libras no Ensino Superior, demonstra, 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 Libras. Desse modo, é inegável o papel da disciplina de formar professores regentes que conheçam a surdez e suas especificidades, que envolvem questões lingüísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas, além de conhecimentos básicos da língua, considerando a importância de “professores com formação adequada para o trabalho pedagógico, o qual possui como condição básica, a comunicação” (TAVARES; CARVALHO 2010, p. 8).

Tendo em vista que o aumento da carga horária da disciplina impacta consideravelmente a grade curricular, cabe aos docentes de Libras e coordenadores dos cursos, a organização dos conteúdos relevantes que contemplem a aprendizagem da língua e questões educacionais sobre o aluno surdo.

6.2.3 Tema 3: Percepções dos Alunos acerca da Formação Recebida para Educação/Inclusão de Alunos Surdos.

Considerando o objetivo de analisar as contribuições da disciplina de Libras para o processo de inclusão de alunos surdos nas classes comuns, esse tema pretende avaliar as concepções de educação de surdos que os alunos construíram ao longo do curso e que foram reforçados ou mesmo introduzidos nas discussões durante a disciplina de Libras.

¹¹ O curso de Letras-LIBRAS é uma graduação que visa formar professores e intérpretes de LIBRAS (sendo que para cada função existe uma modalidade: a licenciatura para formar professores de LIBRAS e o bacharelado para formar intérpretes de LIBRAS. A Instituição responsável pela formação da maioria desses profissionais com o curso de Letras-LIBRAS é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), principalmente na modalidade à distância, com pólos espalhados por todo o território nacional.

6.2.3.1 Discussão em relação à inclusão dos alunos surdos nas classes comuns

Perguntamos aos alunos se a disciplina de Libras proporcionou espaços para discutir a inclusão de alunos surdos nas classes comuns. De acordo com os resultados, 62,5% dos graduandos afirmaram que houve momentos para discussão a respeito dessa questão, 27% responderam que não e 10% não responderam.

Em relação às percepções dos participantes sobre as discussões que envolvem o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, 38% se referiram à discussões acerca da realidade dos alunos surdos nas escolas regulares, 27% destacam as discussões que envolvem a necessidade da Libras no ambiente escolar, 22% comentam sobre discussões relacionadas a recursos ou estratégias de ensino que favorecem a inclusão de alunos surdos e 11% dos alunos se referiram à discussões acerca da legislação.

A respeito das discussões sobre a realidade em que vem ocorrendo a educação inclusiva, obtivemos as seguintes considerações:

A inclusão não acontece de fato. Na sala de aula o aluno surdo interage fora da mesma ele fica excluído (A19).

Se realmente o movimento que estamos presenciando pode ser considerado inclusão (A21).

Falta de preparo dos professores para a inclusão do aluno surdo (A23).

A importância de incluí-los no ensino regular, pois como foi visto também nos seminários apresentados, a suficiência em si não representa uma dificuldade como os empecilhos colocados aos surdos para aprender (A29).

Em uma das aulas foi colocado pela professora sua opinião: Ela é contra a inclusão, pois o aluno surdo fica excluído (A35).

Vimos pelas respostas dos alunos participantes, que as discussões que envolvem as experiências de inserção de alunos surdos nas classes comuns, refletem ou enfatizam os fracassos de muitas dessas experiências. Ao mesmo tempo é interessante observar que há um olhar crítico por parte dos participantes quando questionam se tais experiências podem ser consideradas inclusivas (A21).

Outra questão que se coloca é em relação à falta de preparo dos professores (A23). Às vezes essa falta de preparo se coloca mais como justificativa contra a educação inclusiva do que como problema que deve ser resolvido na formação dos professores.

Em relação ao posicionamento da professora acerca da inclusão de alunos

surdos como pontuou um dos alunos (A35), nos parece que este foi fundamental para encontrarmos estes resultados em relação ao processo de inclusão dos alunos surdos, visto que, provavelmente a professora evidenciou para os alunos as dificuldades desse processo.

Estes resultados merecem atenção e destaque, visto que para muitos pesquisadores como já comentado, esta disciplina está disposta nos currículos dos cursos de Licenciatura com a função de favorecer o processo de inclusão dos alunos surdos, entretanto os professores surdos que, preferencialmente devem assumi-las, em sua maioria são provenientes de escolas especiais e, até mesmo trabalham em tais instituições, fato que vem colaborar para que tenham uma posição favorável a manutenção da educação segregada para alunos surdos¹². Acresce-se que observando a grade curricular do curso de Letras Libras (vide anexo C), oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que vem formando os professores surdos da região para assumir a disciplina de Libras, verificamos que este curso não contempla uma formação voltada ao processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular, visto que, a maioria das disciplinas contempla conteúdos referentes a aspectos lingüístico da Libras. Nesse sentido, vale indagar: é papel do professor surdo preparar os graduandos para atuarem na educação de surdos no ensino regular?

Existem algumas iniciativas em universidades brasileiras que dividem a disciplina de Libras entre conteúdos lingüísticos e teórico-educacionais, sendo o primeiro ministrado por professores surdos e o segundo por professores ouvintes, da área de educação inclusiva. Essa seria uma solução possível para atender as expectativas das universidades de por em pauta a questão da inclusão escolar e, ao mesmo tempo, considerar as especificidades do professor surdo e de sua formação, atribuindo-lhe como função principal o ensino da Libras e de outros conteúdos relacionados, como aspectos culturais do aluno surdo, por exemplo.

Desta forma é importante que os colegiados de cursos de licenciatura discutam a função que atribuem a esta disciplina e junto com os professores de Libras selecionem os conteúdos e o posicionamento a ser assumido e trabalhado em relação aos conteúdos da disciplina de Libras.

¹² Ver Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999 (<http://www.feneis.org.br/arquivos/relatorio2006.pdf>).

É imprescindível que a disciplina de Libras proporcione o conhecimento de diferentes realidades educacionais de alunos surdos, incluindo a análise de situações de inclusão, como as relatadas nos trabalhos de Lorenzetti (2003), Meserlian (2008), Conceição Filho (2011) e outras que podem contribuir para uma visão mais crítica em relação a educação de surdos. Desta forma será mais provável que o futuro professor quando se deparar com um aluno surdo em sua sala de aula ou em sua escola, assumindo a função de professor ou pedagogo, tenha conhecimentos suficientes para atendê-lo e promover sua inclusão.

6.2.3.2 Avaliação dos participantes acerca de sua preparação para atuar em salas de aulas inclusivas com alunos surdos.

Dos 40 alunos que participaram da pesquisa, respondendo ao formulário, 92,5% afirmam não estarem preparados para trabalhar com alunos surdos. Apenas 5% dos alunos consideraram que estão preparados para atender a essa clientela e 2,5% simplesmente não se manifestaram.

A maioria dos alunos não justificou suas respostas, de modo que somente 12,5% fizeram algumas considerações, entre as quais elencamos as seguintes:

Não. Preciso me aprofundar mais, pois o que tivemos no curso não é o bastante (A13).

Não. Mas pretendo aprofundar os estudos nesta área de conhecimento, a meu ver, fascinante (A30).

Não. É ruim saber que aproveitamos pouco acredito que a disciplina necessita uma maior carga horária neste último semestre estávamos muito atarefados (A18).

Nas respostas dos participantes há considerações a respeito de que a disciplina não foi suficiente para preparar os alunos para atuar em salas inclusivas com alunos surdos, seja pelo conteúdo ou pela carga horária insuficiente.

Foi possível, também observar em algumas respostas, o interesse em buscar uma formação continuada (A30), enquanto outros apenas lamentam não ter aproveitado mais a disciplina, como se tivesse sido uma oportunidade única (A18).

Observamos pelos relatos dos participantes que a disciplina de Libras não foi suficiente para preparar os graduandos para a educação de alunos surdos no ensino regular. Porém, nos compatibilizamos com as considerações de Skliar (2006) de que não há uma fórmula aceita por todos como ideal quando se pensa em educação inclusiva, portanto, também não haverá para a formação do professor que terá a

função de efetivá-la.

De modo geral, as discussões que envolvem a formação de professores atualmente, consideram que a sala de aula se constitui em um espaço complexo, visto que abriga a diversidade de sujeitos, exigindo muito mais uma formação humana do que simplesmente técnica, de modo que o que se busca do professor é:

[...] ser capaz de produzir o diálogo dentro da sala de aula para permitir ao outro/aluno construir e dizer a sua palavra, em manter-se inteiro e alimentado para participar do desgastante processo de transformação da sociedade em direção a uma nova ordem social em que seres humanos possam crescer sem ser esmagados (SANTOS NETO, 2002, p.48).

6.2.3.3 Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos surdos no ensino regular.

Nessa questão buscamos verificar quais os saberes que os participantes consideravam necessários para atuar junto a alunos surdos nas classes comuns do ensino regular.

O conhecimento da língua de sinais foi o mais indicado como habilidade necessária para o trabalho educativo com alunos surdos, aparecendo em 27,5% das respostas. Esse percentual se refere às respostas que colocam apenas esse conhecimento linguístico como necessário.

Porém, 22,5% dos graduandos destacam saberes relacionados tanto à Libras como à educação ou inclusão de alunos surdos, enquanto 17,5% consideram necessários alguns saberes relacionados às condições pedagógicas para a inclusão de alunos surdos.

Outros 17,5% dos participantes ressaltaram a importância de uma especialização na área para aprofundar os conhecimentos relacionados ao trabalho com alunos surdos.

Considerando as palavras de Vitaliano (2002), anteriormente citadas neste *corpus*, que embora a formação de professores da Educação Especial atualmente não seja mais focada no especialista, ou seja, não forme para atender uma clientela específica e sim a diversidade de alunos com suas respectivas diferenças, a ideia do especialista ainda está bastante arraigada na mente dos futuros professores.

Selecionamos a seguir algumas respostas que expressam a postura de que para atuar com alunos surdos seria necessário especializar-se na área.

Anos de conhecimento na área (A5.)
Acredito que o professor deve ser especializado para trabalhar com alunos surdos (A38).

Se essa atuação do futuro docente for pensada no sentido de tornar-se um professor de apoio, de professor bilíngüe ou intérprete de Libras, concordamos que a formação inicial seria insuficiente, necessitando de uma formação mais específica, o que não parece ser o caso da maioria dos alunos participantes e nem mesmo o objetivo da disciplina Libras é formar especialistas, embora possa servir de motivação para isso.

Relacionada à ideia do professor especialista, pudemos perceber também que alguns graduandos veem a possibilidade de atuação junto ao especialista, mesmo não sendo eles especializados. Pensando no caso do aluno surdo, especificamente, é citado nas respostas, o auxílio de intérpretes ou mesmo um auxiliar:

Básicos, esse aluno deve ter intérprete para auxiliar tanto o aluno, colega e professores (A15).
Saber que precisa de um auxiliar (A34).

Ainda houve, em 7,5% das respostas dos alunos, referência à cultura surda, ou algo relacionado, como a expressão “mundo dos surdos”, o que denota uma visão mais cultural ou socioantropológica da surdez em detrimento da visão clínica ou patológica:

Falar fluentemente libras e compreender o mundo dos surdos (A10).

A percepção da pessoa surda, enquanto deficiente, como alguém que necessita de cuidados e de tratamento clínico ou terapêutico é percebida apenas na resposta de um dos participantes:

A história curricular e vida do aluno. Como lidar com ele em sala de aula e quais as precauções e cuidados que precisam ser tomados (A32).

Observamos que a maioria dos participantes, com maior ou menor ênfase conseguiu perceber que o trabalho com alunos surdos requer outros saberes, além do domínio da língua, especialmente aqueles relacionados a aspectos pedagógicos.

Saberes culturais, linguísticos, metodológicos e o entendimento da diversidade (A14).
A fluência em Libras é muito importante, mas sem didática, adaptação do conteúdo e sensibilidade o trabalho não será completo (A17).

Sensibilidade, língua de sinais, preparação para: planejamento e organização da teoria e prática pesquisar assuntos referentes à temática (A28).

Uma das ideias presentes nas respostas dos alunos participantes se refere ao trabalho colaborativo entre professores e especialistas, (também comentado por Dias et al (2007) neste trabalho), bem como a organização de atividades que apresentem ações e propostas eficazes às necessidades de todos os alunos :

Acredito que a consciência de que cada aluno possui suas necessidades próprias é de extrema importância para que o professor possa elaborar estratégias, juntamente com profissionais capacitados (A39).

É importante destacar que o aluno participante, (A39) além de entender que o professor regente necessita de conhecimentos a respeito da diversidade de alunos reconhece que seu trabalho não é isolado do contexto, visto que considera a necessidade de outros profissionais capacitados para efetivação do processo educacional inclusivo, particularmente em se tratando da busca de estratégias para atender as especificidades dos educandos surdos.

Vitaliano e Manzini (2010, p.53) salientam que “quando falamos na formação do professor para promover a inclusão, não podemos esquecer que sua ação se dá no contexto escolar, no qual temos outros profissionais igualmente importantes no processo.”

Glat e Blanco (2007, p. 33) também ponderam que

[...] o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino. Pois, só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos.

Dos alunos que participaram da pesquisa, 7,5%, não se manifestaram em relação aos saberes que consideram necessários para a atuação do professor com alunos surdos.

6.2.3.4 Percepções dos alunos acerca do papel do intérprete na classe comum

Vimos em análises anteriores nesse texto, que o profissional interprete foi

citado por alguns participantes como alguém que colabora com o professor no que diz respeito à educação de surdos.

Dos alunos que responderam ao formulário, 47,5% relacionaram a função do intérprete à comunicação ou interação entre surdos e ouvintes. 32,5% focalizaram o processo de aprendizagem, entendendo como fundamental a atuação do intérprete nesse processo e 10% associaram a figura do intérprete à inclusão do aluno surdo na escola regular, sendo sua função a de colaborar com o processo.

Observamos que ao falar do profissional intérprete, muitos visualizam a interpretação do professor ouvinte para o aluno surdo, ou seja, apenas a transmissão dos conteúdos. Não conseguem perceber uma atuação mais ampla que envolve a interação do aluno surdo com colegas, a participação do aluno surdo durante as aulas e outros contextos fora de sala de aula, por exemplo. Como podemos observar nas considerações a seguir:

Somente interpretar. Falar em Libras o que o professor fala em português. O aluno é de responsabilidade do professor regente (A4). Interpretar o que o professor está passando (A26).

Há também outra questão que diferencia o intérprete educacional do intérprete generalista, visto que, o que atua na educação não transmite simplesmente a língua, mas intervém no processo de aprendizagem do aluno surdo, buscando estratégias para que o conhecimento chegue de fato a este aluno.

Como assinala Lacerda (2006, p.174), “isso se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula”.

6.2.3.5 Opinião dos alunos acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular

Percebemos que a maioria dos participantes posicionou-se a favor da inclusão de alunos surdos em classes comuns, pois constatamos que 75% dos participantes concordaram com a inclusão, 5% se apresentaram contrários à inclusão dos referidos alunos e 20% não se manifestaram.

Dos alunos que posicionaram favoráveis à inclusão de alunos surdos, 32,5% concordavam com essa inclusão sem restrições, sendo que destes, 46% enfatizaram a socialização dos alunos como benefício da educação inclusiva; 23% consideraram a capacidade dos surdos de aprenderem junto aos demais alunos no

ensino regular; outros 23% justificaram sua posição favorável à inclusão por terem consciência da tendência e da legitimação da educação inclusiva e 7,6% perceberam a inclusão como favorável a aprendizagem do aluno surdo. Como demonstram os relatos a seguir:

Juntos. Pois é preciso haver uma socialização entre surdos e ouvintes.(A20)

Devem estar juntos, pois havendo interação com a turma os alunos aprendem e ao mesmo tempo ensinam.(A3)

Junto porque são tão capazes quanto os outros precisam apenas de adaptações para estarem na sala.(A11)

Alunos surdos junto aos alunos ouvintes, pois devemos incentivar a inclusão.(A23)

Juntos afinal a inclusão é algo recente mas estatisticamente tem provado melhora nas relações sociais (A37).

A outra parcela de alunos que se manifestou a favor da inclusão (42,5%), citaram algumas restrições. Entre os principais condicionantes para a inclusão desses alunos encontramos: a adaptação da escola (41%), o apoio de profissionais ou serviços especializados (35,2%), o conhecimento prévio da Libras pelo aluno (17,6%) e a preparação prévia do aluno (5,8%).

Sem estrutura é difícil mesmo que seja o surdo estar em sala, no entanto se a estrutura escolar melhorasse acho que seria interessante essa inclusão (A17).

Sim desde que haja a interpretação e suporte necessário (A1).

Penso que no início da educação escolar, é necessário primeiro o contato com os sinais. Depois de ter aprendido a se comunicar por sinais, é possível sua inserção na escola regular (A31).

Em escolas especiais até determinada idade, a partir da 5ª série talvez sim (A5).

Os alunos que se posicionaram contra a inclusão escolar de surdos, justificaram que os professores se encontram despreparados (2,5%) ou que o aluno se desenvolveria melhor em escola especial (2,5%).

Pela realidade em que vivemos acho que seria melhor em escolas especiais, pois a grande maioria dos professores não está preparada para receber um aluno surdo (A13).

Em escola especial para que possa se desenvolver o Máximo de seu potencial (A35).

A ênfase na socialização de alunos com NEE, ainda é evidente quando se pensa na inclusão desses alunos, nesse caso, do aluno surdo. As respostas dos alunos “A20” e “A37”, que se mostram favoráveis à inclusão de surdos nas classes comuns, trazem essa ideia.

Percebe-se que, em relação à educação de alunos com NEE no ensino

regular, algumas vezes, mudam-se as propostas, as nomenclaturas, mas, permanecem as concepções de Integração (e não de Inclusão), em que o aluno deveria adequar-se ao sistema escolar para poder participar do processo (WERNECK, 1997). Nesse contexto os deficientes eram encorajados a esconder suas necessidades especiais e passar-se por “normais”, de modo que sua “condição de excepcionalidade” não seria conhecida (OMOTE, 1999).

Fica evidente essa concepção quando se coloca a necessidade de o surdo aprender a se comunicar primeiro em Língua de sinais, ou de ser preparado pela escola especial para depois poder incluir-se nas classes comuns, como pudemos observar nas considerações dos alunos

São discursos que se distanciam do que se entende por educação inclusiva. Nas palavras de Marinho (2007, p.9)

[...] o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional que possa apresentar [...].

Ao perguntarmos aos alunos se gostariam de receber alunos surdos em sua sala de aula, obtivemos o seguinte resultado: 40% afirmaram que gostariam de receber esses alunos em suas salas de aula, sendo as principais motivações relatadas: vontade de vencer desafios; praticar os conhecimentos adquiridos; os benefícios da inclusão escolar e a aprendizagem da Libras. Em contrapartida, 45% afirmaram que não gostariam de receber alunos surdos, sendo que as principais justificativas foram: a sua falta de preparo para atuar junto a alunos surdos; a falta de adequação da escola pública para receber esses alunos e o pouco domínio da Libras. Outra parcela de alunos, que corresponde a 7,5% manifestou o desejo de receber alunos surdos em suas salas de aula, desde que houvesse algumas condições, entre as quais estão sua preparação prévia (do professor) e o auxílio de outro profissional. Outros 7,5% não justificaram suas respostas e 5% não responderam à questão referente ao desejo de atuar junto a alunos surdos.

Entendemos que esse percentual de alunos que não se manifestaram em relação a essa questão, indica que, provavelmente não se sentem preparados, e talvez tenham tido receio de manifestar-se por algum motivo.

Os dados indicaram que, embora haja entendimento acerca da importância da inclusão escolar dos alunos surdos nas classes comuns, considerando que 75% dos

alunos manifestaram-se a favor dessa inclusão, ainda existe grande resistência por parte dos mesmos, no que se refere à própria disposição, para recebê-los em suas salas de aula. Esse posicionamento dos participantes diferenciado frente à inclusão dos alunos surdos e a possibilidade de efetivamente incluí-los se apresenta contraditório e evidencia que consideram adequada a inclusão escolar dos alunos surdos, porém não se sentem preparados para efetivá-la, bem como as escolas não apresentam condições que favoreça este processo.

6.2.3.6 Conhecimento de estratégias que favorecem a inclusão do aluno surdo

Levando em conta que a falta de preparo do professor tem sido considerada o grande entrave para uma atitude receptiva à entrada do aluno surdo na classe comum, questionamos os participantes sobre quais contribuições a disciplina de Libras proporcionou para o trabalho educacional junto aos referidos alunos. Desse modo, buscamos sondar o conhecimento que os participantes desenvolveram acerca de estratégias para o trabalho com alunos surdos.

Identificamos que 47,5% dos alunos afirmaram desconhecer estratégias que favorecem a inclusão de alunos surdos em classes comuns, enquanto 30% consideraram que possuem algum conhecimento a respeito e exemplificaram: adaptações curriculares, recursos materiais e humanos específicos, bem como estratégias ligadas à postura de pessoas envolvidas, seja em relação ao professor ou ao aluno. Seguem as considerações dos alunos a respeito das estratégias citadas:

Adaptações curriculares, adaptações/ flexibilização da avaliação, disponibilizar de recursos visuais, para auxiliar o processo de aprendizagem de aluno surdo, utilizar-se de sistemas de teoria etc. (A7).

O ideal seria o professor ter domínio da língua de sinais, ou um intérprete (A23).

Utilização de variados recursos visuais: Falar devagar, evitar movimentar muito o rosto, posicionar-se em local iluminado, escrever os comandos orais no quadro (A4)

Também verificamos que parte dos participantes (17,5%) não respondeu a questão referente ao conhecimento de estratégias que podem ser utilizadas com alunos surdos em salas de aula do ensino regular.

Apresentaremos a seguir a análise dos dados da entrevista com a docente da disciplina de acordo com os objetivos propostos na presente pesquisa.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA COM A DOCENTE DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Levando-se em conta os objetivos da pesquisa - de conhecer o perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras, analisar o conteúdo, metodologia e processos avaliativos desenvolvidos durante a disciplina, identificar os saberes trabalhados na disciplina e as concepções dos alunos em relação à surdez, à língua de sinais e à inclusão de alunos surdos - a entrevista com a docente da disciplina seguiu uma sequência, que se iniciou com questões relacionadas ao perfil da professora, como dados pessoais, formação acadêmica e experiência na docência, especificando os níveis de atuação no ensino; seguidos por dados relacionados à considerações da professora acerca da educação de surdos e finalizados por questões que envolvem o trabalho com a disciplina de Libras, no que diz respeito às experiências práticas e sua relação com os objetivos e encaminhamentos previstos no programa da disciplina.

6.3.1 Tema 1: Perfil do Profissional que Ministra a Disciplina de Libras

*“O professor é a pessoa; e uma parte da
pessoa é o professor”.*

Antônio Nóvoa (1991 p.15)

A análise do trabalho docente deve considerar as experiências pessoais do sujeito, ou seja, sua história de vida, sua visão de mundo e de educação, em síntese, os aspectos humanos que envolvem a prática profissional. É nessa perspectiva que buscamos traçar o perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras no curso de pedagogia, pois concordamos com Nóvoa (1995, p.7) que:

[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial para uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram por entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e suas vivências profissionais [...].

6.3.1.1 Perfil pessoal

A professora de Libras (PL) na época da coleta dos dados apresentava as seguintes características: 44 anos de idade e atuava na instituição pesquisada há 1 ano e meio. Relatou que apresentou surdez profunda aos seis anos de idade, como resultado de uma meningite. Passou a utilizar a Libras desde os 12 anos, sendo que suas primeiras experiências com essa língua se deram no contato com os colegas da escola de surdos, nessa época já era oralizada, como se pode observar até hoje, visto que adquiriu a surdez após a aquisição da fala.

Os próprios alunos surdos me ensinaram Libras para eu me comunicar com surdos. Alguns não eram oralizados, eu era, mas aprendi Libras, devido ao contato com surdos. Então uso Libras desde os doze anos de idade até agora (PL).¹³

Quanto ao conhecimento da Língua Portuguesa, a professora de Libras afirma possuir fluência tanto na modalidade oral quanto na escrita.

6.3.1.2 Percurso acadêmico- profissional

A formação da professora de Libras compreende dois cursos de graduação e uma especialização: a primeira graduação foi em Pedagogia, cuja conclusão se deu em 2002 em uma universidade particular do município de Londrina. A segunda graduação, diz respeito ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras, cursado na modalidade à distância, na Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, o qual a habilitou para a função de docente na disciplina de Libras.

Sua graduação em Letras-Libras foi concluída em 2010, sendo a primeira turma formada pelo curso, que era ofertado em nove polos na época de seu ingresso (QUADROS; CAMPELLO, 2010). Além da formação inicial nos dois cursos já referidos, a professora participante também realizou um curso de pós-graduação em psicopedagogia.

Sua atuação na educação de surdos iniciou-se em 1997, no Instituto Londrinense de Educação de Surdos- ILES, atual Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos, que compõe os demais Centros de Educação

¹³DENTRO CASA^ESTUDAR SURD@ AMBIENTE I-L-E-S EU ESTUDAR ALUN@ SURD@ EL@ 3PENSINAR1S LIBRAS COMUNICAR SURD@ EL@ NÃO FALAR EU FALAR MAS 3PENSINAR1P EU APRENDER LIBRAS CONTATO SURD@ CONTATO IDADE COMEÇAR 12 ATÉ-AGORA.

Pública do Estado do Paraná, no município de Londrina. Atualmente, ainda atua nessa mesma instituição tendo a função de Pedagoga.

No início essa atuação na referida escola se deu apenas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que era voltada ao ensino de Libras como primeira língua (L1) e a carga horária maior era dedicada à Educação Infantil, como esclarece a professora:

Tinha a professora regente e eu ministrava só a disciplina de Libras porque as crianças precisavam adquirir a Libras como primeira língua. No início focávamos as crianças menores porque antes não havia esse ensino de Libras e eu fui a primeira professora a iniciar esse trabalho que desde então vem sendo desenvolvido (PL).¹⁴

Pelo relato da professora e pela época em que se deu sua contratação, constatamos que foi no momento de transição do ensino oralista para a implantação do bilinguismo na escola, o que fica evidente quando afirma que foi a primeira professora contratada para ensinar Libras às crianças.

No Estado do Paraná, assim como em outros estados, o final dos anos 90 foi marcado por movimentos de reconhecimento da língua de sinais e de investimentos da Secretaria de Educação (SEED) em Recursos Humanos, tanto pela formação de Intérpretes de Libras como de Instrutores surdos buscando adequar a realidade educacional do Estado às novas propostas de ensino para surdos, discutidas em âmbito nacional (SILVA; SANTOS, 2011).

É importante pontuar que a professora de Libras participou desse processo de transição, estando entre os primeiros profissionais capacitados pelo Estado do Paraná para o ensino de Libras para alunos surdos, seu depoimento evidencia o seu processo de preparação e o investimento do Estado nesse preparo:

Como eu comecei a trabalhar no ILES, precisei me aprofundar mais para saber como ensinar crianças surdas. Então fiz um curso na FENEIS, em Curitiba, oferecido em parceria com a SEED. Era um curso para instrutores de Libras, surdos. Houve várias etapas, inclusive em faxinal do céu, porque tem vários níveis, básico, intermediário e avançado, então sempre íamos a esses cursos de capacitação.¹⁵

¹⁴ TER PROFESSOR@ EL@ OUVINTE PRÓPRI@ SALA EU ENTRAR SÓ DISCIPLINA LIBRAS ₁₅ENSINAR_{3P} PRECISAR EL@ PRIMEIR@ LÍNGUA SURD@. PASSADO COMEÇAR FOCO SÓ CRIANÇA SURD@ ENSINAR+ SURD@ PASSADO NÃO-TER APRENDER LIBRAS NOVO COMEÇAR EU PRIMEIR@ PROFESSOR@ ENSINAR SURD@ ENSINAR+ SURD@ APRENDER LIBRAS DESENVOLVER.

¹⁵ COMO EU COMEÇAR TRABALHAR I-L-E-S EU PRECISAR PORQUE PRECISAR APRENDER COMO LIBRAS APROFUNDAR COMO ENSINAR CRIANÇA SURD@. EU IR CURSO FENEIS IR+ CURITIBA SEED OFERECER CURSO LIBRAS INSTRUTOR@ SURD@ PASSADO+ INSTRUTOR@ SURD@ EU IR+ MUITAS-VEZES FAXINAL-DO-CÉU AVANÇAR CURSO SURD@ TER NÍVEL 1,2,3... APROFUNDAR PRIMEIRO

A atuação profissional da professora de Libras em Educação, na maior parte do tempo, esteve voltada à educação de alunos surdos em “escola própria para surdos” (forma utilizada pela professora para se referir à escola que costumamos denominar especial). Destacamos essa expressão porque ao perguntarmos à professora de Libras se sua experiência na Educação infantil teria se dado em “escola especial”, tivemos a seguinte resposta:

Sim, em escola própria para surdos, só de surdos (PL).¹⁶

Quando a professora entrevistada utiliza a expressão “escola própria para surdos” e reforça com “só de surdos”, percebemos que de algum modo tenta se opor à expressão utilizada quando nos referimos à escola em que ela leciona como “escola especial”. A expressão que utiliza demonstra uma concepção de surdez e de educação de surdos embasada na abordagem cultural, visto que nesse modelo busca-se narrar a surdez fora dos discursos da Educação Especial, entendendo que desse modo haverá o afastamento da concepção clínica que considera o indivíduo surdo como deficiente e que, portanto o inclui dentro do campo de atuação da referida área. Podemos entender melhor esta questão por meio das análises de Gesser (2009, p.294):

[...] é por meio de deslocamento de oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos, e também das nomeações *deficiente auditivo* (e todos os seus sinônimos) para *surdo*- ou seja, através de mudanças nas representações e narrações sobre o surdo e a surdez- que poderemos enxergar os múltiplos e diversos recortes identitários dos surdos, e contribuir para que se possa sair do discurso da deficiência para o da diferença [...].

Cabe abrir um pequeno espaço para refletirmos sobre o fato de que até recentemente a atuação do professor surdo se dava exclusivamente em escolas de surdos, foi a adoção de políticas educacionais inclusivas, que abriu outros campos de atuação para esse profissional, tanto no ensino superior como em escolas regulares, ministrando a disciplina de Libras como L1 e L2.

A proposta de Educação Inclusiva, na perspectiva bilíngue exige a

BÁSICO, INTERMEDIÁRIO, AVANÇADO JÁ IR+ SEED CURITIBA FAXINAL-DO-CÉU IR-EM-GRUPO SURD@ APRENDER.

¹⁶ SIM. ESCOLA PRÓPRI@ SURD@ SÓ SURD@.

contratação de professores surdos, que passam a ensinar Libras para alunos surdos e ouvintes, bem como para os demais professores para favorecer a construção de espaços escolares bilíngues, em escolas regulares de ensino fundamental.

Vimos esta condição bem descrita na pesquisa de Merselian (2010), na escola regular em que desenvolveu seu estudo foi contratado um professor surdo como professor de Libras para atuar no turno inverso no ensino da Libras para os alunos surdos, e em horários a parte para os professores, bem como para dar apoio ao ensino da Libras como disciplina regular instituída em todas as séries do 1º ao 5º ano.

A abertura desses espaços para atuação de professores surdos contribui para que estes verdadeiramente passem a ocupar uma posição de igualdade com seus colegas ouvintes. Anteriormente, mesmo ocupando cargos de docência, nas “escolas especiais” ocorria um desprestígio a sua atuação em decorrência, provavelmente do status social que estas escolas ocupavam. Glat e Blanco (2007) comentam que essas escolas sofreram ao longo dos anos um afastamento das políticas gerais. Segundo Rocha (2010, p.36) “tanto no território físico quanto no território das ideias” houve a formação de guetos e essas escolas foram desprestigiadas pela sociedade, bem como os professores que nelas atuavam, esses eram vistos mais como missionários ou pessoas caridosas do que como educadores.

A professora de Libras complementa a descrição de seu percurso profissional informando que também atuou nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (nesses níveis atuou por quatro anos); na Educação Superior estava atuando há três anos e meio, sendo que durante 2 anos exerceu a função de docente em IES particulares e na Universidade Pública pesquisada estava atuando há um ano e meio.

A professora explica que sua motivação em relação à profissionalização em Libras ocorreu em função das exigências que vivenciou na prática junto aos seus alunos, especialmente da Educação Infantil e atualmente junto à comunidade ouvinte.

A busca constante pelo conhecimento se deve a própria prática, que, de acordo com as novas experiências, surgem também outras necessidades e saberes que possam ser aplicados à realidade atual. Como explica a professora acerca de

sua motivação em relação à profissionalização em Libras:

Primeiramente a preocupação com as crianças surdas. Esse era meu foco: a aprendizagem da Libras pelas crianças surdas, visto que a maioria das famílias de surdos são ouvintes e havia barreiras comunicativas. A partir daí comecei a perceber que eu precisava aprimorar meus conhecimentos em busca de oferecer um ensino de qualidade aos alunos. Então comecei a estudar, pesquisar mais e buscar recursos didáticos, além da minha própria qualificação profissional. Agora meu alvo é a comunidade. Os ouvintes necessitam de informação, de aprender a se comunicar com surdos entre outras coisas. Então agora meu foco é o ensino de Libras para ouvintes (PL).¹⁷

Em relação aos saberes que permeiam a prática profissional da professora de Libras, buscamos sondar alguns possíveis conhecimentos que teriam sido construídos em sua formação em nível superior, indagando acerca dos conteúdos trabalhados no Curso de Letras-Libras, visto de que se trata de uma formação específica voltada à disciplina que interessa à nossa pesquisa. Segundo a professora de Libras, os conteúdos abrangem:

[...] Fundamentos, disciplinas de Libras, como gramática, Libras I, II, III, IV, V e VI, contemplando os estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras. Também tivemos psicologia e língua portuguesa também, para poder comparar as diferenças nas estruturas das duas línguas. Estudamos sobre o português como segunda língua e muitos outros conteúdos (PL).¹⁸

Quanto a conteúdos relacionados à educação de surdos, como tendências atuais, e principalmente o que diz respeito à inclusão de alunos surdos, a professora coloca que:

Tivemos sim. Tendências... inclusão... na verdade, inclusão não. O foco era mais o surdo, a educação do surdo como era antigamente, no início da educação com a língua de sinais, a história da educação

¹⁷ PRIMEIRO PREOCUPAR CRIANÇA SURD@ FOCO_{1S}ENSINAR_{3P} LIBRAS IMPORTANTE PRECISAR PORQUE FAMÍLIA OUVINTE FALTA BARREIRA-COMUNICATIVA EU PENSAR EU PRECISAR DESENVOLVER PRECISAR EU MELHORAR AJUDAR SURD@ ALUN@. ENTÃO EU PROCURAR ESTUDAR MAIS DISCIPLINA LIBRAS PESQUISAR MATERIAL EU LIBRAS ÓTIMO AGORA FOCO É ABRIR COMUNIDADE GERAL OUVINTE FALTAR INFORMAÇÃO EL@ FALTAR COMUNICAR SURD@ FALTAR COISAS ENTÃO EU É AGORA FOCO MAIS ENSINAR OUVINTE.

¹⁸ FUNDAMENTO TER DISCIPLINA LIBRAS, GRAMÁTICA TER 1,2,3 ATÉ 6 LIBRAS PRÓPRI@ ESTUDAR O-QUE SINTAXE, FONOLOGIA, MORFOLOGIA PRÓPRI@ GRAMÁTICA LIBRAS TAMBÉM PSICOLOGIA TEM PORTUGUÊS TAMBÉM DENTRO PORQUE COMPARAR PORTUGUÊS LIBRAS TER. ESTUDAR PORTUGUÊS SEGUND@ LÍNGUA COMPARAR LIBRAS PRIMEIR@ TER DOIS-CAMINHOS TER DENTRO CONTEÚDO DIVERS@.

de surdos, a cultura dos surdos, mas com o foco na Libras. [...] Tivemos sobre a aquisição da linguagem pela criança surda e como ela se desenvolve...tivemos muito conteúdos, sempre focados na criança surda (PL).¹⁹

Ao observarmos a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, constatamos que, de fato, este se volta mais aos estudos da Língua de Sinais, bem como conteúdos de Língua Portuguesa, caracterizando-se como um curso bilíngue. Poucas são as disciplinas que poderiam introduzir estudos ou discussões acerca da educação inclusiva.

As concepções da professora acerca da Educação de Surdos foram aprofundadas e serão exploradas no tema seguinte.

6.3.2 Tema 2: Considerações da Professora de Libras acerca da Educação de Surdos.

Tendo em vista que objetivamos a busca de saberes, construídos ao longo da disciplina de Libras, que poderão contribuir com a prática dos futuros pedagogos, tanto como docentes quanto como gestores escolares, buscamos compreender as concepções da professora de Libras em relação à Educação Inclusiva de alunos surdos. Considerando que não há só a escola regular (classe comum) como alternativa educacional, perguntamos à professora de Libras, qual o sistema mais adequado à educação de alunos surdos, entre as modalidades: escola inclusiva (classe comum) ou escolas de surdos. Seu posicionamento foi o seguinte

“As políticas de inclusão têm sido bastante discutidas de modo geral pelo que tenho percebido. Mas falta o entendimento de que a proposta inclusiva é boa, porém deve-se considerar que a criança surda necessita estudar primeiro em uma escola de surdos para adquirir a primeira língua e se for para uma escola inclusiva não vai conseguir isso. A criança surda precisa formar sua identidade desde cedo, adquirir a primeira língua, a língua materna, o que vai se dar no contato com outros surdos, o que a escola regular não proporciona. Na escola de surdos ele terá outros surdos, vai adquirir a cultura, formar a sua identidade e irá se desenvolver. Em minha opinião, a partir da 5ª série, quando o surdo já tiver constituído sua identidade, sua cultura surda e tiver um bom conhecimento da língua

¹⁹ TER+ TENDÊNCIAS, INCLUSÃO... INCLUSÃO NÃO MAIS FOCO CERTO SURDO ENSINAR SURDO COMO PASSADO COMEÇAR LIBRAS. HISTÓRIA LIBRAS FAZ-TEMPO+ COMO SURDO ESTUDAR, CULTURA SURD@ ESTUDAR CULTURA SURD@ LIBRAS MAIS [...] ADQUIRIR LINGUAGEM CRIANÇA SURD@ SIM. TER DESENVOLVER COMO ENSINAR CRIANÇA TER MUIT@ CONTEÚDO TER DIVERS@ MAIS FOCO SURD@.

portuguesa, sua segunda língua... Porque os professores na escola de surdos conhecem como ensinar a língua portuguesa como segunda língua para surdos. Então quando este aluno estiver preparado pode ir para uma escola regular, mas antes disso, se for muito pequeno não. Em minha opinião, sou mais a favor que estude em uma escola de surdos (PL).²⁰

São poucas as pesquisas que relatam experiências ligadas à implementação de propostas realmente inclusivas de alunos surdos, no entanto são muitas as que relatam as dificuldades encontradas nesse processo. Na opinião de professores surdos, quase sempre a inclusão é vista como entrave, tal como se pode observar nas palavras de Rebouças (2009, p.64):

A proposta da inclusão de portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares é louvável, mas funciona como exclusão linguística em muitos casos de alunos surdos incluídos sem o apoio de intérpretes e sem o uso de recursos visuais. Sem os apoios pedagógicos e tecnológicos necessários, os alunos surdos acabam excluídos da plena comunicação e da real participação.

A perspectiva que atribui à escola de surdos a função de preparar o aluno surdo para um contexto educacional e social mais complexo tem feito parte dos discursos que circulam na esfera da educação de surdos. Dorziat (2011, p.3) considera que:

A escola de surdos, desde cedo, é primordial. Nela, é possível criar um ambiente linguístico que não se restrinja à comunicação surdo-intérprete ou surdo-professor, mas que dê oportunidade de uma comunicação fluente, viva e natural, entre os colegas, o professor e os surdos mais velhos. A partir daí, não só a veiculação de todos os tipos de conteúdos curriculares se torna viável, como também a consolidação de uma forma particular de ver o mundo, a partir das informações visuais e da emergência de diferenças dentro da diferença. Esse é o critério para uma educação de fato. Sem ele, pode-se até vislumbrar alguma aquisição de informações, mas será mais uma maneira alienante, dentre as várias existentes, que a escola regular promove.

²⁰ AGORA POLÍTICA INCLUSÃO FALAR+ GERAL MUITO EU VER+ MAS FALTAR ENTENDER INCLUSÃO BOA MAS SURDO PRECISAR PRIMEIRO FOCO ESTUDAR PRÓPRIO SURDO PORQUE SURDO FALTAR ADQUIRIR PRIMEIRO LÍNGUA SE INCLUSÃO, NÃO-ADIANTAR NÃO. PRECISAR SURDO FORMAR IDENTIDADE SURDO PEQUENO PRECISAR CONHECER PRIMEIRO LÍNGUA MEU MATERNO PRIMEIRO LÍNGUA CONHECER CONTATO SURDO IX INCLUSÃO NÃO-TER IX TER TUDO SURDO, TER CULTURA TER FORMAR IDENTIDADE SURDO DESENVOLVER. EU ACHAR, OPINIÃO MEU, 5ª-SÉRIE SURDO PRONTO ADQUIRIR IDENTIDADE, CULTURA SURDO ELA SABER BEM PORTUGUÊS SEGUNDO ENSINAR JÁ PORQUE ELA PROFESSOR CONHECER COMO ENSINAR SEGUNDO LÍNGUA SURDO ELA SURDO TER PREPARADO EU PENSAR PRONTO QUER, PODER INCLUSÃO, MAS ANTES PEQUENO COLOCAR INCLUSÃO NÃO. EU OPINIÃO MAIS ESCOLA SURDO.

As considerações feitas pela professora de Libras coincidem com as opiniões de alguns alunos já relatadas anteriormente e resgatadas neste contexto:

Acredito que o aluno deve aprender primeiro a comunicar-se em sinais para depois ser inserido nas salas de aula regulares (A4).
Em escolas especiais até determinada idade, a partir da 5^o série talvez sim (A5).

Ao indagarmos sobre a possibilidade de que a aprendizagem da Língua de Sinais aconteça dentro de uma escola de ensino regular, em classes comuns, a professora considera não existir tal possibilidade, tendo em vista que:

[...] o surdo fica muito isolado. Só ele no meio de vários ouvintes, como ele vai adquirir a língua de sinais se todos são ouvintes e não há pares surdos, se não tiver contato com outros surdos? Ele vai perceber que todo mundo é diferente dele e vai pensar: porque eu sou diferente de todos? Não vai conseguir estabelecer um contato efetivo. Eu acho que nas cidades de pequeno porte, onde não há escolas para surdos, o que acontece muito, a inclusão é uma alternativa, mas de qualquer forma o surdo ainda perde um pouco. Ele cresce inseguro, parece que não tem uma base sólida. Não irá dominar muito bem a língua de sinais, entre outras coisas (PL).²¹

A questão do isolamento do surdo em função de não conviver com outros surdos na escola regular parece ser uma das principais preocupações quando se pensa em incluir um aluno surdo em contextos educacionais inclusivos. Todavia, as experiências que têm sido realizadas com bons resultados em termos de educação inclusiva para alunos surdos se preocupam em colocar mais de um aluno surdo em sala de aula entre os demais ouvintes.

Essas experiências parecem ser pouco divulgadas, prevalecendo experiências de fracasso, de casos isolados de surdos inseridos no ensino regular sem os recursos necessários.

Perguntamos, também à professora de Libras, se conhecia alguma experiência de inclusão de alunos surdos em classes comuns e obtivemos a seguinte resposta:

Não. Só que já vi alguns depoimentos de ex-alunos surdos que

²¹ [...] SURD@ ISOLAD@ <UM-NO-MEIO-DE TODOS>CL, COMO SURD@ APRENDER OUVINTES+ EL@ EU IGUAL NÃO-TER EU IGUAL FALTAR IGUAL CONTATO SURD@ NÃO-TER. EU VER+ MUNDO DIFERENTE PARECER PENSAR EU DIFERENTE POR QUÊ? CONTATO NEGATIVO. EU ACHAR CIDADE PEQUENA NÃO TER ESCOLA NÃO-TER MUIT@ ENTÃO INCLUSÃO, MAS TER PERDER+ CRESCER INSEGURANÇA FIRMEZA NÃO-TER CRESCER APRENDER LIBRAS MAIS-OU-MENOS PERDER MUIT@.

sempre estudaram em escolas regulares, mas que foram prejudicadas, não obtiveram resultados positivos. Só alguns surdos que têm algum resíduo auditivo (surdez moderada) conseguem acompanhar porque sentam perto do professor, falam bem, conhecem a língua portuguesa, nesse caso é possível, mas, surdos profundos... Desconheço (PL)²².

Esse relato, aliado à vivência pessoal e à trajetória profissional da professora de Libras, nos faz compreender sua posição em relação à inclusão de alunos surdos nas classes comuns.

Outra consideração necessária é a contextualização. Na cidade de Londrina, onde se passa toda a trajetória profissional da professora de Libras, há uma única escola de surdos, existente há mais de 50 anos. De acordo com informações do Núcleo Regional de Educação, atualmente a escola atende 99% dos alunos surdos da cidade, sendo que há apenas um aluno em classe comum com apoio de intérprete para um total de aproximadamente 100 alunos matriculados na referida escola de surdos.

6.3.3 Tema 3: Considerações da Professora acerca da Disciplina de Libras.

A disciplina de Libras constitui-se em nosso principal objeto de estudo, de modo que, nesse tema buscamos avaliar se os objetivos propostos foram alcançados ao decorrer do semestre, bem como as circunstâncias ou contextos em que foi ministrada a disciplina. Além disso, analisamos as relações ou interações que se deram durante as aulas, com base nos relatos da Professora de Libras. Também resgatamos algumas respostas de alunos participantes com o intuito de comparar os dados anteriormente analisados.

Considerando o Decreto 5626/05 como principal responsável pela inclusão da disciplina no curso de Pedagogia, nos interessou a avaliação da professora acerca da obrigatoriedade dessa disciplina. Ela considerou:

Eu acho muito importante a lei porque se não fosse obrigatória os alunos não se interessariam em cursá-la. Com a lei as pessoas têm que aprender. Antes, quando era optativa ninguém procurava, era como se não tivesse valor. Com a obrigatoriedade, os alunos levam

²² NÃO. SÓ VER+ DEPOIMENTO SURD@ EX ESCOLA INCLUSÃO CRESCER PERDER+ TAMBÉM PORQUE NÃO-TER CONSEGUIR RESULTADO POSITIVO EU OK NÃO SÓ CRIANÇA TER METADE OUVIR METADE CAPAZ CONSEGUIR PORQUE OUVIR+ PERTO PROFESSOR@ OUVIR+ ORALIZAR BEM CONHECER PORTUGUÊS BEM CAPAZ, MAS SURD@ PROFUND@ NÃO EU OBSERVAR NÃO-TER.

mais a sério, tanto no curso de Pedagogia como em outros, a disciplina se tornou obrigatória e quando começam a ter contato com a Libras, os alunos acabam gostando e isso é muito importante porque com isso os surdos ganham, no sentido de que haverá melhorias para a educação dos surdos (PL).²³

Acerca dos objetivos do ensino da disciplina de Libras na formação do Pedagogo temos a seguinte consideração:

Comecei ensinar a disciplina de Libras no curso de Pedagogia e no curso de Biologia, mais com o objetivo de apresentar “o surdo”, porque a maioria das pessoas não conhecem o surdo, não sabem quem que é essa pessoa surda, seja alunos, crianças, adultos, como é a vida dos surdos, o que é a Libras, a linguagem a comunicação. Os ouvintes quando virem os surdos vão saber que é uma pessoa que não ouve, que possui uma língua própria e uma cultura diferente então irão conhecer melhor essas pessoas, também ensinar Libras para que, quando estiverem atuando como professores, ao receber um aluno não vão sentir estranhamento porque já conhecem, assim sentirão certo conforto e se quiserem se aprofundar na língua poderão buscar outros cursos (PL).²⁴

A escolha desses objetivos se justifica, de acordo com a professora:

Porque é importante que os alunos conheçam mais sobre os surdos, visto que às vezes possuem concepções equivocadas em relação ao surdo. Então, para que eles possam compreender e desmitificar algumas concepções inadequadas (PL).²⁵

Os objetivos comentados pela professora, são bem semelhantes aos objetivos citados por (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p.37) ao referir-se a disciplina de Libras nos cursos de Letras e Pedagogia da UFSC. Nas palavras das autoras:

²³ EU ACHAR EL@ IMPORTANTE PORQUE SE LEI NADA TOD@ DESINTERESSAR. NÃO-INTERESSAR PENSAR LIBRAS PARECER POUCO. LEI PARECER AJUDAR SURD@ TAMBÉM, SURD@ GANHAR TEM. EL@ OUVINTE EL@ PESSOA CURSO APRENDER FACULDADE PASSADO PARECER OPTATIVO. QUERER NÃO-QUERER EU ACHAR PENSAR LIBRAS DIFÍCIL EU IR NÃO IGNORAR. AGORA LEI OBRIGAR, ALUN@ PEDAGOGIA TAMBÉM OUTR@ CURSO PARECER NÃO-TER-OPÇÃO, MAS COMEÇAR RUIM DEPOIS SATISFEIT@ APRENDER UTILIZAR-LIBRAS MELHOR. EU ACHAR IMPORTANTE. TAMBÉM SURD@ GANHAR. LEI AJUDAR MELHORAR EDUCAÇÃO SURD@.

²⁴ EU COMEÇAR ENSINAR DISCIPLINA LIBRAS CURSO PEDAGOGIA TAMBÉM PORQUE EU JÁ OUTRO CURSO BIOLOGIA JÁ ENSINAR OBJETIVO LIBRAS O-QUÊ? INFORMAR QUE É SURD@ PORQUE MAIORIA NÃO-CONHECER NÃO-SABER QUE SURD@ INDIVÍDUO NÃO-CONHECER S-U-R-D-O, SURD@ QUÊ SUJEITO? CHAMAR NÃO-CONHECER. ENTÃO _{1S}AVISAR_{3P} MOSTRAR TAMBÉM MOSTRAR <MINHA-PESSOA> SURD@ MOSTRAR _{3P}VER_{1S} SURD@ EU _{1S}AVISAR_{3P} INDIVÍDUO QUALQUER CRIANÇA ALUN@ OU ADULT@ SURD@ EU MOSTRAR INDIVÍDUO VIDA COMO LIBRAS O-QUÊ, LIBRAS COMO COMUNICAR COMO MOSTRAR ENSINAR LIBRAS TAMBÉM EL@ OUVINTE VER SURD@ É PESSOA NÃO OUVIR USAR DIFERENTE LÍNGUA LIBRAS, SURD@ TER CULTURA DIFERENTE SURD@ PESSOA ASSUNTO INDIVÍDUO EL@ CONHECER EU MOSTRAR. TAMBÉM APRENDER LIBRAS. FUTURO EL@ PROFESSOR@. FORMAR PROFESSOR@ PODER...NÃO ASSUSTAR VER ALUN@ ASSUSTAR NÃO JÁ _{3S}ENSINAR_{1S} PRONTO COMPREENDER ENCONTRAR SURD@ LEMBRAR PROFESSOR@ _{3S}ENSINAR_{1S} COMO INDIVÍDUO EU TRANQUILIZAR CAPAZ EU LIBRAS POUCA PROCURAR CURSO APRENDER LIBRAS MELHOR AJUDAR SURD@ ALUN@.

²⁵ PORQUE IMPORTANTE EL@ SABER QUEM SURD@ TER CONCEPÇÃO. PENSA SURDO SER <CONTAR -NO-DEDO> LIBRAS É...NÃO, ACABAR TIRAR+ CLARO EXPLICAR+ OUVINTE ENTENDER.

A proposta da disciplina nesse curso tem o objetivo de oferecer conhecimentos básicos de Libras, além de sinais específicos em qualquer área. A disciplina também contempla a desconstrução de mitos e estereótipos em relação ao surdo e à língua de sinais. Os alunos terão a oportunidade de refletir sobre os olhares sobre os surdos e assim construir uma nova experiência surda. A comunicação básica em Libras e os conhecimentos construídos a partir do curso possibilitarão uma relação entre professor e os alunos surdos no contexto da educação regular.

Percebe-se claramente, tanto na fala da professora de Libras, como nas considerações de Quadros e Campello (2010), que a disciplina tem como finalidade a preparação do professor (pedagogo) para atuar na educação de alunos surdos. Para isso entendem que esses profissionais precisam conhecer melhor acerca desse sujeito com quem vão atuar, percebendo-o sob uma perspectiva cultural.

Nas considerações das referidas autoras o conhecimento da Língua de Sinais está voltado à comunicação básica que possibilita a interação entre o professor e o aluno surdo. A professora de Libras, também comentou sobre o nível de conhecimento linguístico que se espera dos alunos, quando a questionamos acerca das contribuições da disciplina para a formação do futuro pedagogo:

Os alunos de pedagogia, ou mesmo de outros cursos vão conhecer Libras, o básico de Libras, porque são poucas horas, então não dá pra ele se aprofundar em Libras. Mas, o mais importante é que eles vão entender quem é o surdo, como é a vida de um surdo, o processo de desenvolvimento de uma criança surda, vão conhecer um pouco sobre a gramática da Libras, ter uma visão geral, o que vai ser importante para sua formação. Vai ajudar ajudá-lo a se tornar um profissional mais sensível, sem preconceitos em relação ao surdo, ele irá se sentir mais preparado e informado sobre a cultura surda (PL)²⁶.

Na fala da professora de Libras encontramos a justificativa de que esse conhecimento básico da Libras se deve à carga horária, o que os alunos tanto questionaram em suas respostas.

Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010, p. 2) ao analisarem o Decreto 5626 de 2005, que determina a inclusão da disciplina de Libras no curso de Pedagogia,

²⁶ EL@ ALUN@ EL@ ESTUDAR PEDAGOGIA OU OUTR@ V-A-I CONHECER LIBRAS V-A-I CONHECER PROFUND@ NÃO, CONHECER BÁSICO PORQUE TEMPO UMA-HORA CURT@, NÃO-DÁ QUASE TUDO MAS MAIS IMPORTANTE V-A-I ENTENDER O-QUE SURD@ O-QUE VIDA SURD@ COMO SURD@ VIDA CRESCER COMO PRÓPRIO DESENVOLVER. GRAMÁTICA LIBRAS POUCO APRENDER SINAIS MENTE-ABRIR AJUDAR TE@ FORMAÇÃO PROFISSIONAL FUTURO MAIS SENSIBILIDADE EVITAR PRECONCEITO TAMBÉM EL@ SENTIR BEM INDIVÍDUO BOM AJUDAR CONHECER CULTURA SURD@.

destacam o artigo 5º deste Decreto, o qual dispõe que:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

As autoras observam que de acordo com o artigo 5º, cabe ao curso de Pedagogia a formação de professores para o ensino de Libras para crianças surdas, porém, as mesmas consideram que a carga horária prevista em algumas ementas não é suficiente, visto que:

Ao preverem conteúdos de diferentes naturezas, propiciam um contato com a Libras propriamente dito de forma restrita, pois na maioria dos cursos a referida disciplina tem em torno de 60 horas, carga horária que podemos considerar reduzida, dado a quantidade e diversidade de conteúdos que algumas ementas contemplam (VITALIANO; DALL'ACQUA ; BROCHADO, 2010 p.10-11).

Desta forma a professora de Libras apresenta as contribuições da disciplina de modo coerente com a carga horária que dispõe. Sabemos que a preparação para o ensino da Libras, seja para Educação Infantil ou para outros níveis são necessários muitos anos de formação, assim como outras línguas, também requerem.

A respeito desta preparação do pedagogo para atuar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com a inclusão de alunos surdos, a professora de Libras fez a seguinte consideração:

[...] A disciplina de Libras não é suficiente para preparar o profissional, porque são poucas horas. E em minha opinião seria importante que a Libras fosse inserida nos quatro anos ano da faculdade porque há muitos conteúdos a aprender. Seria importante que esse aluno fosse a campo para ter contato com surdos. Visitasse escolas de surdos, associações de surdos, realizar estágio nesses lugares então falta muitas coisas que ajudariam. Eu penso que quando eles se formam ainda não possuem domínio da Libras .Na minha aula eu trabalho Libras, ensino e no final do curso eu falo pra eles procurarem outros cursos, escrevo no quadro onde eles podem encontrar cursos de aprofundamento em que há profissionais surdos atuando, porque certamente encontrarão barreiras comunicativas se não se aprofundarem (PL).²⁷

²⁷ DISCIPLINA LIBRAS NÃO PREPARAR PRONTO PROFISSIONAL EL@ ALUN@ FUTURO PROFISSIONAL NÃO PORQUE HORAS REDUZIR. PRECISAR EU OPINIÃO IMPORTANTE LIBRAS COMEÇAR PRIMEIRO-AO-QUARTO-ANO FACULDADE PORQUE TER MUIT@ COISAS APRENDER, MUIT@ COISAS. TAMBÉM PRECISAR IR-VÁRIOS- LUGARES CONTATO SURD@ ASSOCIAÇÃO, CASA^ESTUDAR SURD@ ESTÁGIO PRECISAR, FALTAR COISAS. EU ACHAR PESSOA FORMAR FACULDADE, LIBRAS PRONTO NÃO. EU

Uma das alternativas apontadas pela professora para maior aproveitamento da disciplina seria a continuidade dos estudos, que é uma das recomendações feitas por ela ao término da disciplina, indicando, inclusive, os caminhos para buscar o aprimoramento contínuo. Um dos papéis da formação inicial, posto por alguns autores seria incentivar a formação continuada e permanente dos professores. Como observa Imbernón (2009, p. 66):

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem [...]

As considerações de Imbernón (2009, p.67) reforçam a importância desse contato com a prática educativa nos diversos contextos. O autor assinala que:

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática [...]. E quando falamos de quadros educativos e sociais referimo-nos tanto aos lugares concretos (instituições educativas) como aos ambientes sociais e profissionais em que se produz a educação (comunidade).

Como vimos no relato da professora de Libras, ela considerou fundamental que os graduandos tenham o contato com a realidade educacional dos alunos surdos e esta se daria por meio de visitas a escolas e estágio.

Outra questão é a que diz respeito à sensibilização do professor que irá atuar com alunos surdos, a qual é colocada pela professora de Libras como uma das contribuições a serem dadas pela disciplina. Essa percepção da disciplina de Libras como “instrumento sensibilizador” é identificada também nas análises de Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010, p. 3). Essas autoras observam que:

Para muitos profissionais que lidam com alunos surdos há algum tempo, o objetivo desta disciplina parece ser a sensibilização dos professores às necessidades e dificuldades dos alunos surdos em seu processo de aprendizagem.

Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010), também analisaram que de acordo com o perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras, pode-se enfatizar mais a Língua ou questões ligadas aos aspectos educacionais, o que pode estar relacionado à formação do professor, ou até mesmo ao departamento que o contratou para a função. Nesse caso, se o professor tiver uma formação em Educação irá priorizar questões educacionais, enquanto o que tiver formação em Letras poderá priorizar questões linguísticas.

Considerando que a formação da professora de Libras contempla ambas as áreas do conhecimento (Pedagogia e Letras-Libras), interessou-nos seu ponto de vista acerca da disciplina, se deve preocupar-se com o ensino da Libras apenas ou deve também se preocupar com a preparação do professor para inclusão de alunos surdos. A professora de Libras colocou que:

Futuramente os alunos irão atuar em escolas inclusivas, isso é óbvio, são poucos que vão para escolas de surdos, a grande maioria vai atuar no ensino regular, mas quero reforçar que a disciplina de Libras prepara o profissional no sentido de apresentar os surdos, como lidar com o aluno surdo, quebrar preconceitos e aprender a atender as especificidades do aluno surdo. Mas, para o conhecimento da língua não é suficiente. De qualquer forma ele terá o básico para se comunicar no dia a dia, como dizer "oi" e outros cumprimentos, também. Estará mais sensível para interpretar expressões como quando o aluno está aborrecido com alguma coisa e até mesmo onde procurar informações sobre cursos e auxílio para o aluno, como intérpretes de Libras entre outros procedimentos. No entanto, a parte prática da língua foi pouco contemplada na disciplina (PL).²⁸

Pelos argumentos utilizados pela professora, pudemos observar que a ênfase maior se dá ao conhecimento, tanto do aluno quanto de sua língua, e que esses conhecimentos são básicos; o suficiente para que o profissional aprenda a lidar com questões corriqueiras do cotidiano escolar.

Quanto aos conteúdos trabalhados na disciplina, a professora de Libras apresentou os seguintes:

Trabalho história da educação de surdos, porque as pessoas não conhecem e precisam saber como era a LS antigamente até hoje.

²⁸ PESSOA ALUN@ FACULDADE EL@ MAIORIA INSERIR INCLUSÃO C-L-A-R. POU@ INSERIR CASA^ESTUDAR PRÓPRI@ SURD@. POU@ UM, DOIS...MAIORIA V-A-I INSERIR CASA^ESTUDAR NORMAL INCLUSÃO. ENTÃO, ANTES EU EXPLICAR SÓ ME@ DISCIPLINA LIBRAS PREPARAR EL@ INDIVÍDUO PROFISSIONAL CONHECER SURD@ COMO L-I-D-A-R ALUN@ SURD@, EVITAR PRECONCEITO EVITAR. TAMBÉM SABER COMO PROCEDER AJUDAR SURD@ MAS POR-OUTRO-LADO LÍNGUA CONHECER LIBRAS NÃO. POU@. MAS SABER INDIVÍDUO JÁ SABER QUEM SURD@ JÁ SABER. SABER COMO OI! TUDO BEM? CAPAZ POU@.TAMBÉM VIDA EL@ IRRITAD@ OLHAR-PARA-MIM SABER LIBRAS PROCURAR INFORMAR JÁ SABER ONDE LEMBRAR 3EXPLICAR1 PROCURAR INFORMAR CURSO BUSCAR INTÉRPRETE COMO BUSCAR INTERPRETE SABER PROCEDIMENTO MAS POR-OUTRO-LADO PRÁTICA LIBRAS NÃO. POU@.

Trabalho tendências educacionais ao longo da história como oralismo, bilinguismo, comunicação total, bem como os métodos de ensino dessas filosofias educacionais. Apresento textos que falam sobre inclusão para que eles tenham conhecimento dessa realidade. Sobre o profissional intérprete, a relação entre professor, aluno e intérprete nesse contexto. Trabalho com produção escrita de alunos surdos para que futuramente ao depararem com um texto de um aluno surdo não estranhem a estrutura desse texto; e como deve ser traduzido para a língua portuguesa, porque a estrutura é bem diferente do padrão. Também ensino a gramática de Libras e a prática da língua de sinais, alguns sinais por grupo semântico como “alimentos”, em outro momento “animais” e outros.²⁹

Os conteúdos ministrados parecem voltar-se mais ao contexto educacional, pela gama de assuntos que foram citados. No entanto, percebe-se que também houve espaço para o ensino de sinais e da gramática de Libras.

De acordo com a professora de Libras, as aulas iniciam-se mais teóricas antes de partir para a prática da Libras, mas, busca trabalhar ambos os conteúdos.

Penso que precisa haver um equilíbrio entre teoria e prática (PL).³⁰

Acerca dos conteúdos referentes ao processo educacional dos alunos surdos, segundo a professora, são abordados da seguinte forma:

Eu explico sobre meu próprio trabalho no ILES, já disse que sou professora de surdos, eles me perguntam como são os métodos de ensino e eu esclareço, eles querem saber sobre como é o ensino para surdos. Inclusive convido os alunos a visitarem a escola onde trabalho, digo que está aberta para eles conhecerem e verem o trabalho de outros professores, pois há formas de ensino diversificadas. Tem escolas inclusivas também como o Colégio Hugo Simas em que há alunos surdos com implante coclear, com surdez moderada, que usam aparelho auditivo (PL).³¹

²⁹ EU TRABALHAR MAIS HISTÓRIA ENSINAR SURD@ PORQUE TOD@ NÃO-CONHECER EU EXPLICAR COMEÇAR LINGUA-DE-SINAIS PASSAD@ COMO ANTIGUIDADE AOS-DIAS-ATUAIS. TAMBÉM TRABALHAR TENDÊNCIA ENSINAR ORALISMO, BILINGUISMO, COMUNICAÇÃO-TOTAL MOSTRAR PASSADO COMO METODOLOGIA ENSINAR LINGUA-DE-SINAIS ENSINAR. TAMBÉM MOSTRAR TEXTOS INCLUSÃO MOSTRA+ EL@ CONHECER TER ALUN@ INSERIR+ TER COMO VIDA INTÉRPRETE TRAZER. PROFESSOR@ ALUN@ RELACIONAR INTERPRETE MOSTRAR TAMBÉM. MOSTRAR TEXTO SURD@ TEXTO PORQUE EL@ FUTURO SURD@ ESCREVER MOSTRAR PROFESSOR@ ASSUSTAR NÃO-CONHECER. MOSTRAR TEXTO SURD@ PRÓPRI@ COMO TRADUZIR PORTUGUÊS CERT@ PORQUE SURD@ NÃO ESCREVER PERFEIT@ POUCA@ ESCREVER DIFERENTE PRÓPRI@ JEITO MUDAR-AS PALAVRAS-DE LUGAR LIBRAS TAMBÉM EU ENSINAR GRAMÁTICA LIBRAS, PRÁTICA LIBRAS ALGUNS SINAIS TEMA POR-EXEMPLO ALIMENTO ENSINAR OUTRO DIA, ANIMAIS DIVERS@.

³⁰ PENSAR PRECISAR TEORIA PRÁTICA EQUILÍBRIO.

³¹ EU EXPLICAR MEU TRABALHO I-L-E-S SEMPRE EU 1AVISAR3 OLHAR-PARA-MIM PROFESSOR@ SURD@ 3PERGUNTAR1 COMO METODOLOGIA EU EXPLICAR+ EL@ SABER COMO ENSINAR SURD@. EU AVISAR PODER VISITAR I-L-E-S CASA^ESTUDAR ABERT@ TER PROFESSOR@ ENSINAR DIFERENTE COMO METODOLOGIA DIFERENTE ME- VER ENSINAR PODER VISITAR CONHECER. TER CASA^ESTUDAR. INCLUSÃO TER HUGO-SIMAS TER INCLUSÃO SURD@, IMPLANTE-COCLEAR SURD@ METADE OUVIR TER DIVERSOS, SURD@ PROFUNDO. EU EXPLICAR MOSTRAR OUVINTE IMPRESSIONAR. TUDO IGUAL NÃO DIFERENTE TER.

Mais uma vez é enfatizada a necessidade de conhecer a prática no contexto real. A professora também cita uma escola regular inclusiva, que os graduandos poderiam visitar.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que esses alunos que estudam nessa escola “inclusiva” não foram considerados como surdos. Como a própria professora esclarece e de acordo com informações do Núcleo Regional de Educação, são alunos com perdas auditivas pouco significativas, em que a surdez é corrigida pelo uso de próteses auditivas, e em outros casos são alunos com implante coclear.

Na organização das aulas, a professora de Libras conta com o apoio de recursos visuais e outros materiais didáticos de modo que facilitem sua comunicação com os alunos, entre os quais destaca:

[...] os slides com bastante recursos visuais, depois explico o conteúdo e atividades em Libras, algumas propostas estão nas apostilas que eu entrego para eles, depois eles praticam em grupos a partir de textos ou figuras.³²

No ensino de Libras, tanto como primeira língua (L1) quanto como segunda língua (L2), parece fundamental o uso de recursos visuais, visto que se trata de uma língua visual. Como considera Damásio (2007, p.38) “a qualidade dos recursos visuais é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo curricular em Libras.”

O uso da apostila também parece indispensável quando se trata do ensino de Libras, pois, como mostram as pesquisas de Gesser (2006, p. 146), existe uma necessidade de registrar os sinais por parte dos alunos ouvintes, que sentem dificuldade de memorizá-los depois se não houver um registro, o que os deixa inseguros e o professor por outro lado se sente incomodado por não ter a atenção dos mesmos. A autora comenta que:

A maioria dos alunos é unânime quanto à necessidade de escrever durante as aulas de LIBRAS. Embora reconheçam que o ato da escrita pode incomodar o professor – já que mostra uma desatenção por parte delas –, além de estar em jogo a questão de ele precisar do contato visual para ratificar e ser ratificado na interação[...]

Outro apontamento feito por Gesser (2006) é que em alguns momentos das

³² PROJETO MOSTRAR DESENHO MOSTRAR TEXTO EL@ OLHAR EU EXPLICAR. ATIVIDADE SINAIS TER APOSTILA PALAVRAS EL@ LER EU DISPONIBILIZAR PRATICAR GRUPO TER TEXTO OU GRAVURA.

aulas de Libras (do curso pesquisado por essa autora), o professor surdo pede aos alunos que parem de escrever e olhem para ele. Os alunos atendem ao pedido naquele momento, mas em seguida um grupo de alunas volta a fazer anotações.

Podemos constatar que existe de fato a necessidade do registro dos sinais, tendo em vista que entre as dificuldades apontadas pelos participantes de nossa pesquisa está a de memorizar esses sinais, especialmente pela metodologia que a professora utiliza ao introduzir a prática de Libras, ou seja, de sinais por grupo semântico, como relatou ao citar os conteúdos trabalhados. Para evitar a tensão que envolve a necessidade do registro por parte dos alunos e a condição de atenção que a modalidade de língua exige para sua aprendizagem, o uso da apostila parece ser um recurso considerável.

Esse recurso é enfatizado, entre outros, pela professora de Libras. Quando indagamos se sente falta de algum apoio da Universidade em que trabalha, ela destacou que:

Eu tenho todo o tipo de apoio didático, recursos de multimídias como projetores e laptops que auxiliam nas aulas e são ótimos. Se não tivesse esses recursos à disposição seria muito difícil. Mas, normalmente tenho tudo isso disponível para as aulas. Bem como impressões de materiais, xerox, sempre que deixo na pasta, são providenciadas as cópias.³³

A professora de Libras citou vários recursos que considera importantes para o bom andamento das aulas e que a Universidade dispõe de muitos para o uso em suas aulas. Percebemos que estes recursos são previstos desde a organização de suas aulas, quando descreve que:

Primeiro organizo a parte teórica, os slides com bastante recursos visuais, depois explico o conteúdo e atividades em Libras, algumas propostas estão nas apostilas que eu entrego para eles, depois eles praticam em grupos a partir de textos ou figuras” (PL).³⁴

Embora tenha à disposição tantos recursos, a professora colocou a necessidade de um intérprete em sala de aula. Em outro momento argumentou que sente falta desse apoio durante as suas aulas “para atender as dúvidas dos alunos que as vezes têm receio de perguntarem alguma coisa”.

³³ TER APOIO PROJETO, LAPTOP, MATERIAIS, M-U-L-T-I-M-I-D-I-A, TUDO ME-AJUDAR ÓTIMO, SE NÃO-TER MAIS DIFÍCIL TER ME-ENTREGAR PROJETO SEMPRE AULA DIRETO TER TUDO PERFEITO@ IMPRESSÃO, XEROX, PASTA ME-ENTREGAR XEROX TUDO CERTO.

³⁴ MAIS É PRIMEIRO AULA ENSINAR PROJETO MOSTRAR DESENHO MOSTRAR TEXTO EL@ <OLHAR-PARA-OS SLIDES> EU EXPLICAR. SEGUNDO ATIVIDADE LIBRAS TER APOSTILA LIBRAS FIGURA EL@ <OLHAR-PARA-AS-FIGURAS> 1S-ENTREGAR3P PRATICAR GRUPO TER TEXTO OU GRAVURA EU 1S-ENTREGAR3P ALUN@.

A utilização da língua oral, normalmente é requerida nas aulas mais teóricas. Neste momento é que seria necessária a presença do intérprete. Mas, tudo depende da forma como a universidade contempla a disciplina de Libras, se com função de ensinar a língua ou contemplar questões educacionais entre os conteúdos da disciplina, que é o caso da disciplina de Libras da universidade pesquisada. Como mostra o programa, a disciplina contempla conteúdos práticos e teóricos, como em muitas outras universidades.

Rebouças, (2009, p.44) considera que:

[...] as questões teóricas que permeiam a Educação dos Surdos devem ser abordadas numa disciplina específica para esta temática, ou seja, Libras e Educação de Surdos são conteúdos que devem ser ensinados em disciplinas separadas.

Observamos que algumas instituições já vêm adotando essa medida, deixando a parte teórica por conta de um professor ouvinte, de modo que a prática, o ensino da Libras propriamente dito, fique a cargo do professor surdo.

Pela fala da professora, no entanto, parece que a dificuldade maior está na insegurança dos alunos diante da necessidade de tirar dúvidas acerca dos conteúdos durante as aulas, como coloca:

[...] então sinto falta desse profissional para que os alunos possam se abrir mais, fazer perguntas, de modo que haja uma troca e uma maior interação (PL).³⁵

A professora de Libras, por sua vez não mencionou dificuldade em comunicar-se com os alunos, ou passar o conteúdo. Consideramos que essa dificuldade não se apresenta pelo fato de a professora ser oralizada e possuir bom domínio da Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita, além dos diversos recursos citados.

Sobre o uso da Língua Portuguesa pela professora nas aulas, comentou:

Eu uso mais a oralidade para me comunicar. No início falo mais com eles. Depois que eles já sabem um pouco de Libras aproveito para utilizar os sinais que eles já conhecem como cumprimentar, “oi, tudo bem?” E eles tentam entender, então começo a introduzir mais a Libras no diálogo com os alunos” (PL).³⁶

Quanto à participação dos alunos nas aulas, a professora de Libras explica que:

³⁵ EU DESEJAR INTERPRETE EL@ PERGUNTAR <ME-TRANSMITIR-EM-LIBRAS> EL@ ABRIR ESCLARECER INTERAGIR.

³⁶ EU MAIS FALAR PORQUE EL@ NÃO-SABER LIBRAS. EU FALAR ORALIZAR INTERAGIR. COMEÇO ORALIZAR DEPOIS COMEÇAR JÁ APRENDER EU APROVEITAR LIBRAS: OI, TUDO-BEM? EXPERIMENTAR.

[...] De manhã eles participam mais porque são turmas menores, mais ou menos 20 a 25 alunos. Então, dá pra participar mais. Perguntam, apresentam em grupo para a turma. Já a noite é mais difícil, pois as turmas são mais numerosas, em torno de 40 a 43 alunos e além disso os alunos vêm mais cansados para as aulas também, alguns sentam no fundo e não conseguem visualizar os sinais, conversam bastante, assim fica mais difícil conseguir a atenção dos alunos no período noturno. Só os alunos que sentam na frente participam mais porque as turmas são lotadas, o ideal seria dividir a turma em dois grupos, mas como não é assim, fica difícil (PL).³⁷

Outra questão que nos interessou foi o processo avaliativo da disciplina. De modo que a professora nos deu o seguinte esclarecimento:

Primeiro eu ensino o conteúdo da disciplina. A prática, e os trabalhos escritos são feitos em grupo. Às vezes passo algum filme e entrego textos para eles fazerem análise, eles fazem apresentações em Libras tanto em grupos como individuais. Antes eu passo nos grupos e oriento os alunos para depois apresentarem. Trabalho com figuras de configurações de mãos para eles usarem a criatividade e fazerem apresentações.³⁸

Pelos relatos da professora, verificamos que a avaliação prática, normalmente, se deu em sala de aula, com apresentações em Libras, enquanto os conteúdos teóricos eram entregues escritos, o que nos parece bastante estratégico, tendo em vista que a professora é surda, e devido à dificuldade dos alunos em se comunicarem de forma efetiva com a professora, tanto em Libras, por não dominarem ainda a língua, como pela oralidade, considerando a insegurança dos mesmos.

Por fim, perguntamos à professora de Libras se considerou a carga horária da disciplina suficiente para trabalhar os conteúdos previstos e ela relatou que:

Os conteúdos que selecionei para minhas aulas consegui trabalhar quase todos. Só faltaram algumas coisas que estavam previstos mais para o final do ano, porque os alunos estavam muito ocupados com TCC, teve também outros eventos da universidade como Semana Pedagógica então alguns alunos acabavam perdendo conteúdos que depois tentava repassar rapidamente para eles, mas

³⁷ MANHÃ MAIS PARTICIPAR EL@ ÓTIMO PORQUE POUCA ALUN@ 20, 25 MAIS-OU-MENOS. CAPACIDADE PARTICIPAR MAIS PARTICIPAR+ EU CHAMAR GRUPO PRATICAR CAPACIDADE. NOITE MAIS DIFÍCIL PORQUE AUMENTAR MUITO PESSOA 40, 43, ALGUNS NÃO-INTERESSAR CANSAD@ FUNDO <OLHAR-PARA-MIM> FRACA NÃO-VER EU CHAMAR-ATENÇÃO EL@ CONVERSAR+ DIFÍCIL PARTICIPAR POUCA. SÓ FRENTE, ATRÁS MAIS-OU-MENOS. DIFÍCIL PORQUE NOITE NÃO-DÁ, PRECISAR METADE, MAS NÃO-TER. MAIS DIFÍCIL NOITE.

³⁸ PRIMEIRO EU ENSINAR LIBRAS DEPOIS AVALIAÇÃO TER TRABALHO GRUPO, EXEMPLO: FILME ASSISTIR, LER TEXTO FAZER ANÁLISE INDIVIDUAL. SEGUNDO GRUPO LIBRAS CONFIGURAÇÃO-DE-MÃOS EU ENTREGAR EL@ INVENTAR. TAMBÉM DIÁLOGO DUPLA APRESENTAR LIBRAS. ANTES EU ENSINAR PRATICAR+ MUITO EU 15AJUDAR3P DEPOIS DUPLA APRESENTAR, BO@ EU OLHAR ERRAR EU AJUDAR.

faltou bem pouco, um ou outro conteúdo, mas de modo geral consegui sim (PL).³⁹

Quanto aos prejuízos relacionados à perda de conteúdo, podem ter acontecido em casos isolados. E com relação a alguns contratempos devido ao excesso de atividades desenvolvidas pelos alunos no último semestre do curso, vimos, anteriormente, que estas dificuldades também foram mencionadas pelos próprios alunos.

É importante destacar, todavia, que, de modo geral, as disciplinas que estão contempladas apenas no último semestre do curso passam pela mesma situação e não há como privilegiar uma em detrimento de outras. Além do mais, no último semestre do curso estão previstas algumas disciplinas que poderiam ser consideradas de caráter emergencial, que são as disciplinas de didática, as quais servem de suporte à prática pedagógica do aluno ao cumprir a carga horária na disciplina de Estágio Supervisionado, com intervenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina de Libras divide espaço na matriz curricular do 4º ano do curso de Pedagogia com essas disciplinas; com a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, entre outras.

³⁹ ME@ AULA EU CONSEGUIR ÓTIMO. SÓ FALTAR ALGUM@ COISA FINAL ANO PORQUE ALUN@ TER TCC OCUPAD@ AQUI TER EXEMPLO SEMANA PEDAGOGIA PRÓPRI@ AQUI FACULDADE NORMAL. EU PERDER EL@ OCUPAD@. OUTRO DIA RÁPIDO ENSINAR RESUMIR...FALTAR POUCA SÓ.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o intuito de investigar a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UEL e seus efeitos junto aos graduandos, bem como a percepção da professora sobre a organização e objetivos da referida disciplina, consideramos que o objetivo foi alcançado, levando em conta que a previsão da coleta dos dados foi ao término da disciplina. Muito embora se saiba que as reais contribuições da disciplina possam ser mais bem analisadas, quando o professor vivenciar o atendimento a alunos surdos em sua sala de aula.

Consideramos que este estudo ofereceu pistas sobre aspectos relevantes a serem observados na implementação da disciplina em foco e subsídios para o aprimoramento de tal processo.

O desenvolvimento deste trabalho se deu em momento oportuno, visto que contemplou o início do processo de implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da instituição analisada, sendo realizado com as primeiras turmas que vivenciaram a disciplina na matriz curricular.

A análise do programa da disciplina de Libras foi essencial para identificar o enfoque da mesma. Verificamos que alguns tópicos previstos na ementa da disciplina se destacaram, como a análise do processo de tradução e interpretação: Libras/ Português, Português/ Libras, pois acreditamos que o trabalho do intérprete deve fazer parte das discussões essenciais da disciplina, seja em relação ao trabalho pedagógico, discutindo sua função no processo educativo de alunos surdos, seja no contexto da interpretação, destacando a importância de aspectos éticos e linguísticos.

Entre as principais dificuldades encontradas no decorrer da disciplina, destacaram-se: a carga horária da disciplina; a quantidade de alunos por turma no período noturno e a conseqüente dispersão dos alunos; a falta de um intérprete como apoio durante as aulas; o excesso de atividades paralelas pelos alunos; a ausência de referências práticas, que seria proporcionada pelas visitas e/ou estágios em Instituições de Ensino ou outras; e dificuldades relacionadas à aprendizagem da Libras pelos alunos devido à habilidades específicas.

No que diz respeito à insatisfação dos alunos e da professora sobre a carga horária da disciplina, sugerimos que se coloque inicialmente o objetivo da disciplina aos graduandos para que não criem expectativas com relação ao domínio da língua,

mas que haja sim incentivo por parte de docentes da disciplina para que os alunos busquem uma formação continuada, tal como procedeu a professora de Libras, indicando meios para que os alunos aprofundem os conhecimentos na área.

Quanto à quantidade de alunos por turma há que se reorganizar junto à coordenação do referido curso o modo de atendimento aos alunos, dividindo a turma, se possível para que haja melhor aproveitamento desses alunos, principalmente em relação à prática da língua de sinais. Desse modo, outras dificuldades também poderiam ser sanadas, como a necessidade de intérpretes durante as aulas, tendo em vista que a comunicação fica prejudicada quando se tem muitos alunos em sala, especialmente em se tratando da Libras que é de natureza visual. Nesse caso há restrição à visualização da língua de sinais e as orientações apresentadas pela professora, bem como as oportunidades de interação professor aluno, mesmo que a professora seja oralizada, sua fala fica indistinguível em meio à fala dos alunos.

Consideramos, contudo que a contratação de um intérprete, devidamente qualificado pela instituição, seja necessária para que os professores surdos possam participar de todas as atividades acadêmicas, como reuniões de colegiado, grupos de pesquisa e outras atividades, bem como para que esse docente tenha plena autonomia na universidade, facilitando o cumprimento de seus deveres para com a instituição.

Outro apontamento feito pela professora e que deve ser considerado é em relação ao estágio para conhecimento do trabalho que é realizado na prática com os alunos surdos. Entretanto, tendo em vista o enfoque do curso e das concepções educacionais que regem o curso de Pedagogia da UEL, há que se pensar na possibilidade de que estes graduandos conheçam e avaliem práticas inclusivas com alunos surdos em classes comuns, realizando intervenções nas mesmas, com a orientação da professora. Essa atividade poderia ser desenvolvida junto a disciplina de estágio, pois esta deveria oferecer formação para atuação em salas de aulas inclusivas em relação a todo grupo de alunos que apresentam NEE.

Destacamos, também, alguns aspectos que favoreceram o processo de implementação da disciplina, entre os quais, a oportunidade que os graduandos tiveram de contato com a professora surda, a qual proporcionou maior conhecimento da cultura dos surdos e possibilitou a prática da língua de sinais a qualquer momento da aula; a diversidade de recursos didáticos disponibilizados durante as

aulas, facilitando o trabalho da professora; as estratégias de avaliação, utilizadas pela professora; e a boa receptividade à disciplina de Libras pelos alunos participantes em seu curso.

Quanto ao trabalho realizado pela professora de Libras, consideramos que proporcionou em suas aulas uma gama de conteúdos e discussões relacionadas à educação de desses alunos bem como o ensino da língua de sinais.

Reconhecendo que seus alunos irão atuar em contextos diversos com alunos surdos, a professora de Libras preocupou-se em apresentar as principais características culturais e linguísticas desse sujeito, de modo que, provavelmente os futuros professores e pedagogos ao se depararem com esses alunos durante a trajetória profissional, não se sentirão totalmente inseguros, e saberão proceder favoravelmente nessas ocasiões, mesmo que não se lembrem dos sinais, saberão onde buscar recursos. Além disso, atuando como gestores poderão orientar seus professores e dar suporte adequado ao trabalho inclusivo na escola.

Levando em conta a importância de que as discussões acerca da inclusão de alunos surdos estejam mais presentes na formação do pedagogo e possibilite maior reflexão por parte dos graduandos sobre a realidade em que a escolarização de alunos surdos vem ocorrendo a partir da análise de diferentes contextos, reforçamos a proposta de que haja um espaço apropriado para tal discussão dentro da disciplina junto a um profissional da área.

Avaliamos que sendo a disciplina de Libras um espaço garantido por lei que privilegia, especialmente o ensino da Libras, língua majoritariamente utilizada pelos surdos brasileiros, nos currículos dos cursos de licenciatura, estes conhecimentos devem ser vinculados à discussão sobre a educação dessa população, que de acordo com as políticas educacionais atuais é inclusiva. Esta indicação decorre particularmente, devido ao fato de que o processo de inclusão dos alunos com NEE, ainda não tem espaço garantido nos currículos dos cursos de licenciatura.

Considerando que uma das questões mais evidentes nas pesquisas educacionais na atualidade é o despreparo do professor para efetivar as políticas inclusivas, ao analisarmos a contribuição da disciplina em relação a esta questão, buscamos destacar sua importância no processo de formação de professores, com vistas a desconstruir a concepção de que é simplesmente uma disciplina imposta por lei.

Tomando como base os resultados encontrados, avaliamos que esta questão

pode ser melhor dimensionada no programa da disciplina, assim como contar com análises mais amplas, contemplando uma visão crítica aliada a conhecimentos teóricos e resultados de experiências bem e mal sucedidas.

Destacamos que estes resultados nos mostram que é necessário rever esta questão e organizar condições para que este objetivo seja contemplado no programa da disciplina assim como na sua efetivação.

Consideramos que é provável que o contexto identificado nesta pesquisa esteja presente em outras realidades, pois como vimos na análise no primeiro capítulo, referente ao levantamento bibliográfico, o processo de inclusão dos alunos surdos é uma questão polêmica, temos na atualidade grupos com posicionamentos distintos, favoráveis e contrários ao referido processo, e estes posicionamentos com certeza irão permear os conteúdos trabalhados nesta disciplina.

Esperamos que os dados analisados possam ter mostrado as contribuições que esta disciplina trouxe a formação dos graduandos do curso de Pedagogia, assim como tenha instigado a discussão e atenção aos seus objetivos e a direção dos conteúdos trabalhados.

A experiência de realizar esta pesquisa também possibilitou o interesse em realizar e/ou sugerir novas pesquisas, visando esclarecer alguns aspectos que não pudemos ter acesso por meio da metodologia utilizada, por exemplo: o desenvolvimento da aula de Libras, a participação dos alunos, seu nível de compreensão, considerando o fato de não se ter intérprete e outras questões. Outro interesse foi buscar aprofundar conhecimentos a respeito do processo de formação dos professores que vem assumindo a disciplina de Libras, com objetivo de verificar como está se dando esta preparação, quais os objetivos presentes nesses cursos.

Consideramos, ainda, que a presente pesquisa poderá ser reaplicada em outros contextos com objetivo de identificar se há variações com relação aos objetivos e conteúdos trabalhados, e as dificuldades encontradas, enfim para que possamos ter mais conhecimento sobre o processo de implementação desta disciplina.

Consideramos, por fim, que, embora os alunos afirmem não estar preparados para receber alunos surdos em sua sala de aula, pressupomos que essa insegurança seja comum aos alunos, enquanto não tiveram contato com a prática, pois como afirma Imbernón (2009,p.16-17):

A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo

complexo, adaptativo e experiencial [...] quanto maior sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERNARDINO, E ; PASSOS, R. Recursos utilizados na aprendizagem de Libras como L2. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, III, 2009, Pouso Alegre e ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, II, 2009, Pouso Alegre.
- BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.73 – 81.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. ; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p.149-164.
- CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R . Educação Especial e Formação de Professores: Tendências e prioridades. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.(Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011,v.2, p.7-16.
- CARVALHO, Castelar de. **Saussure e a Língua Portuguesa**. Disponível em:<<http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm>>. Acesso em: 15 Janeiro de 2012.
- CONCEIÇÃO FILHO, Delci. **Análise de um Programa de Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Médio em uma Escola Pública da Cidade de Londrina**. 2011. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- CUNHA, M.I. *et al.* As políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M.I (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-91.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo

Brasileiro, 1996.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto72.pdf>. Acesso em: setembro de 2011.

_____. A Formação de professores e a Educação Inclusiva: Desafios Contemporâneos. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, v.2, p.147-159.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto: curso básico: Livro do Estudante**. Brasília: MEC, 2001.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que educação nós surdos queremos. PRÉ-CONGRESSO AO CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, V, 1999, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 1999.

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

_____. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais, 2006, [s.n.]. Tese de Doutorado-UNICAMP, Campinas, SP. 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em: <http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 de

fevereiro de 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro no contexto de sujeitos surdos**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: FILHO, O. L. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

KARNOPP, Lodenir. Literatura surda. In: **Literatura, Letramento e Práticas Educacionais- Grupo de Estudos Surdos e Educação**. Campinas: ETD- Educação Temática Digital, jun 2006. v.7, n. 2, p. 98-109.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago 2006.

LACERDA, C. B. F. de. Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V, 2009, São Paulo. **Anais...** Marília: ABPEE, 2009. p. 1-15.

_____ LODI, Ana Cláudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14.

_____ POLETTI, J. E. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da escola inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, X, 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2002.

LANE, H., HOFFMEISTER, R., BAHAN, B. **A journey into the deaf-world**. San Diego: DawnSignPress, 1996.

LIMA, M S. C. **Surdez, bilingüismo e inclusão: Entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 261 p. Tese de doutorado - Unicamp, Campinas. 2004. Disponível em: http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_pr%20eticas_de_%20ensino_para_pessoas_com_necessidades_educativas_especiais/tese%20lima.pdf. Acesso em: 13 de julho de 2011.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Contrapontos**. Itajaí, v. 3, n. 3, p. 521-528, set./dez. 2003.

LURIA, A. & YUDOVICH. R. **Lenguaje y desarrollo intelectual em El niño**. Madri: Pablo de Rio, 1978. set./dez. 2003.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.174 p.

MARINHO, P. Construindo o currículo para uma diferenciação pedagógica. In COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 3, 2007, Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa. **Anais...João Pessoa:RV CELL Comunicações**, 2007. GT-5,p 1-16.

MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação**, Chapecó, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/161/87>>. Acesso em: novembro de 2010.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009. 198 f. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina. 2009.

MINAS GERAIS. Lei Estadual 10.379 de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 10 jan de 1991.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo- caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revinte, 2000

MULLER, Cristiane Ramos. **Professor surdo no Ensino Superior: Representações da prática docente**. 2009. 82 f. Dissertação de Mestrado – UFSM, Santa Maria, RS. 2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. FEA-USP. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem 1996.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**. v. 1, n. 1, julho/dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>>. Acesso em: agosto de 2011.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008. 94 f. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2008. Disponível em: <http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/dissertacoes/dissertacao_69.pdf>. Acesso em: 02/01/2012.

PERLIN, Gládis T. "Identidades surdas". In: Skliar,C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação,1998.

PERLIN, Gládis T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura C. **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua**

portuguesa. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. (Org.). **Estudos Surdos I – Série de Pesquisas.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda.** Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Clelia Regina. **Libras: A Língua dos Sinais dos Surdos Brasileiros.** E-BOOKS, 2003.

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.** 2009. 171f. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA. 2009.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação.** 3 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.

ROCHA, Solange. **Memória e História: A indagação de Esmeralda.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes- uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In:SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Marta de Fátima da; SANTOS, Maria Elena P. **A formação do professor para o desafio da Educação Bilíngue dos surdos.** PDE-Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/8894.pdf?PHPSESSID=2009051515354343>>. Acesso em: setembro de 2011.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos – Uma reconstrucción histórica,**

cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____ Abordagens sócio-antropológicas em educação especial.
In: _____ (org.) **Educação e exclusão**; abordagens socio- antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-49.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas de diferença. Subjetividade e devir na formação de professores.** Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 208.

PUPP SPINASSÉ, Karen . Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10, 2006.

STAINBACK, S; STAINBACK,W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

SUPALLA, Ted. Arqueologia das Línguas de Sinais: Integrando Linguística Histórica com Pesquisa de Campo em Línguas de Sinais Recentes. In: QUADROS, Ronice Muller de; VANCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. (orgs). **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto.** Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf)>. Acesso em: 2010.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre a integração de alunos especiais e a formação de professores.** 2002. 308 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2002.

_____ DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina,** Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C.R; MANZINI. J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perin. **Aprender a ver o ensino da língua de sinais americana com segunda língua.** Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Questionário aplicado aos alunos de acordo com os objetivos da pesquisa

Objetivos Específicos	Questões
<p>- Traçar o perfil dos alunos</p>	<p>- Atuação no magistério <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Tempo_____</p>
<p>- Conhecer as concepções em relação à disciplina Libras, a Surdez e a Inclusão, após concluírem a disciplina curricular.</p>	<p>Tema 1- Disciplina de Libras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você concorda que a disciplina de Libras seja obrigatória em seu curso? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não • O que você entende por Libras? • Você tinha algum conhecimento (prévio) de Libras antes de cursar a disciplina? Qual? • Você considera que a disciplina Libras deve ser ministrada por professores surdos ou ouvintes ? Por quê? • Você sentiu dificuldades para aprender os conteúdos propostos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se sim, quais? <p>- Quais conteúdos você considera mais relevantes nesta disciplina? Os conteúdos, na disciplina de Libras, contemplaram suas expectativas?</p> <p>- Houve momentos de discussão em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não O que foi estudado a este respeito?</p> <p>- Você se sente apto a atuar num contexto</p>

	<p>educacional inclusivo? Sim () Não ()</p> <p>Justifique</p> <ul style="list-style-type: none">- Na sua opinião quais os saberes necessários ao professor no atual contexto educacional para promover a inclusão de alunos surdos? <p>Tema 2 – Conceção de surdez e inclusão</p> <ul style="list-style-type: none">- Como você caracteriza a surdez?- Você gostaria de receber alunos surdos em sua sala de aula? () Sim () Não Por quê?- Qual o papel de um intérprete de Libras na sala de aula do ensino regular?- Na sua opinião os alunos surdos devem estudar junto aos alunos ouvintes no ensino regular ou devem estudar em escolas especiais para alunos surdos? Justifique sua resposta.-Você conhece estratégias de ensino que favorecem a inclusão de alunos surdos? Se sim, exemplifique.
--	--

APÊNDICE B:

Roteiro de entrevista semiestruturada para a docente da disciplina de Libras de acordo com os objetivos.

Objetivos Específicos	Questões
- Identificação	1-Nome 2- Idade
-Identificar o perfil do profissional que ministra a disciplina.	3. Qual sua formação na graduação? 4. Tem especialização? Que curso? _____ 5. Quanto a sua experiência no Magistério: Já atuou na Educação Infantil? Especial ou regular? Quanto tempo? _____ Já atuou no Ensino Fundamental? Especial ou regular? Quanto tempo? _____ Já atuou no Ensino Médio? Especial ou regular? Quanto tempo? _____ Há quanto tempo atua no Ensino Superior? _____ 6. Desde quando possui a surdez? 7. Há quanto tempo utiliza a Libras para se comunicar? 8. Quanto ao domínio da língua Portuguesa: () fala bem () fala razoavelmente () não fala () entende bem () entende razoavelmente () não entende () escreve bem () escreve razoavelmente

	<p>() não escreve</p> <p>9. Como se deu sua formação em Libras?</p> <p>10. O que o motivou a buscar a profissionalização em Libras?</p> <p>11. Na sua formação você teve conteúdos referentes ao processo educacional de alunos surdos?</p> <p>12. Em relação às tendências educacionais para surdos na atualidade, tendo em vista os modelos inclusivos e segregacionistas, qual o modelo mais adequado para a educação de surdos em sua opinião?</p> <p>12. Você já ministrou cursos de Libras? Quando? Onde? Quanto tempo? Para quem?</p>
<p>- Investigar os objetivos do ensino da disciplina Libras na formação de professores.</p>	<p>13. Qual o objetivo da disciplina de Libras no curso de formação de professores?</p> <p>14. Por que escolheu esses objetivos?</p> <p>15. Como você avalia a lei que determina a inclusão da Libras nos currículos de formação de professores</p> <p>16. Quais as contribuições da disciplina para a formação do pedagogo?</p>
<p>- Identificar os caminhos (conteúdos, métodos, avaliações) pelos quais se pretende atingir os objetivos desejados?</p>	<p>17. Quais conteúdos você trabalha na disciplina de Libras?</p>

	<p>18. Por que escolheu esses conteúdos?</p> <p>19. Como você organiza suas aulas? Que atividades desenvolve?</p> <p>19. Os alunos se mostram participativos nas suas aulas?</p> <p>20. Como ocorre sua interação com eles?</p> <p>21. Como são feitas as avaliações da disciplina?</p> <p>22. A faculdade \universidade te dá suporte para o trabalho pedagógico? Quais?</p> <p>23. Você sente falta de algum apoio? Quais?</p> <p>24. Você considera a carga horária da disciplina suficiente para trabalhar os conteúdos previstos? () sim () não. Por quê?</p> <p>25. Você trabalha conteúdos referentes ao processo educacional de alunos surdos? (sim ou não) Se sim, como você aborda essa questão?</p>
--	--

APÊNDICE C:

Tradução da entrevista feita com a docente da disciplina de Libras

TEMA 1: PERFIL DO PROFISSIONAL QUE MINISTRA A DISCIPLINA DE Libras

QUAL SUA FORMAÇÃO?

ME FORMEI PRIMEIRO EM PEDAGOGIA E DEPOIS EM LETRAS- Libras

VOCÊ TEM PÓS –GRADUAÇÃO?

SIM EM PSICOPEDAGOGIA

QUAL CURSO?

PSICOPEDAGOGIA.

QUAL SUA EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO?

COMECEI A TRABALHAR COM SURDOS EM 1997. NO INÍCIO COM SÓ COM EDUCAÇÃO INFANTIL E DEPOIS PRIMEIRA A 4ª SÉRIE TAMBÉM.

QUANTO TEMPO VOCÊ TEM DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

SÓ COM EDUCAÇÃO INFANTIL, ATUEI MAIS OU MENOS DURANTE UNS 6 ANOS. SÓ COM A DISCIPLINA DE Libras. TINHA A PROFESSORA REGENTE E EU MINISTRAVA SÓ A DISCIPLINA DE Libras PORQUE AS CRIANÇAS PRECISAVAM ADQUIRIR A Libras COMO PRIMEIRA LÍNGUA. NO INÍCIO FOCÁVAMOS AS CRIANÇAS MENORES PORQUE ANTES NÃO HAVIA ESSE ENSINO DE Libras E EU FUI A PRIMEIRA PROFESSORA A INICIAR ESSE TRABALHO QUE DESDE ENTÃO VEM SENDO DESENVOLVIDO.

ESSA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SE DEU EM ESCOLA ESPECIAL?

SIM, EM ESCOLA PRÓPRIA PARA SURDOS, SÓ DE SURDOS.

QUANTO TEMPO VOCÊ TEM DE EXPERIÊNCIA COM 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL?

PRIMEIRO EU INICIEI COM A EDUCAÇÃO INFANTIL, MAS AO MESMO TEMPO EU TRABALHEI COM AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DIVIDIA O TEMPO ENTRE ESSES DOIS NÍVEIS, MAS A CARGA HORÁRIA MAIOR ERA DEDICADA À EDUCAÇÃO INFANTIL, QUANDO SOBRAVA TEMPO EU ATENDIA AS DEMAIS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIE. IA UM POUCO EM CADA SALA. AS AULAS TINHAM 50 MINUTOS DE DURAÇÃO NESSAS TURMAS E EU AUXILIAVA A PROFESSORA.

E QUANTO AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO MÉDIO, VOCÊ TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA?

TENHO EXPERIÊNCIA TANTO DE 5ª A 8ª SÉRIES COMO NO ENSINO MÉDIO COM A DISCIPLINA DE Libras. JÁ ATUEI COM OS ALUNOS MAIORES JÁ.

QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA?

UNS 4 ANOS.

5ª A 8ª SÉRIE TAMBÉM?

SIM É O MESMO TEMPO. TANTO DE 5ª A 8ª QUANTO NO ENSINO MÉDIO ATUEI POR 4 ANOS.

E NO ENSINO SUPERIOR, HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA?

HÁ UM ANO E MEIO. DESCULPE, NA REALIDADE FAZ MAIS TEMPO PORQUE NA UNIFIL EU COMECEI...(PENSANDO) JÁ FAZ TRÊS ANOS E MEIO, PORQUE EU ATUEI POR DOIS ANOS NA IES PARTICULAR, NA UNIFIL, E AQUI NA UEL EU ESTOU HÁ UM ANO E MEIO, SOMANDO FAZ TRÊS ANOS E MEIO. ENSINO A DISCIPLINA DE Libras PARA OUVINTES.

VOCÊ É SURDA DE NASCENÇA?

EU SOU SURDA, MAS NÃO NASCI SURDA. NASCI OUVINTE. AOS 6 ANOS DE IDADE TIVE MENINGITE E PERDI A AUDIÇÃO. AGORA SOU SURDA PROFUNDA.

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ USA A Libras PARA SE COMUNICAR?

COMECEI A APRENDER Libras AOS 12 ANOS DENTRO DA ESCOLA DE SURDOS, NO ILES. OS PRÓPRIOS ALUNOS SURDOS ME ENSINARAM Libras PARA EU ME COMUNICAR COM SURDOS. ALGUNS NÃO ERAM ORALIZADOS, EU ERA, MAS APRENDI Libras DEVIDO AO CONTATO COM SURDOS. ENTÃO U SO Libras DESDE OS DOZE ANOS DE IDADE ATÉ AGORA.

QUANTO AO DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ FALA BEM, MAIS OU MENOS...?

EU ESCREVO BEM E FALO BEM TAMBÉM O PORTUGUÊS.

COMO SE DEU SUA FORMAÇÃO EM Libras?

COMO EU COMECEI A TRABALHAR NO ILES, PRECISEI ME APROFUNDAR MAIS PARA SABER COMO ENSINAR CRIANÇAS SURDAS. ENTÃO FIZ UM CURSO NA FENEIS, EM CURITIBA, OFERECIDO EM PARCERIA COM A SEED. ERA UM CURSO PARA INSTRUTORES DE Libras, SURDOS. HOUE VÁRIAS ETAPAS , INCLUSIVE EM FAXINAL DO CÉU, PORQE TEM VÁRIOS NÍVEIS, BÁSICO, INTERMEDIÁRIO E AVANÇADO, ENTÃO SEMPRE ÍAMOS A ESSES CURSOS DE CAPACITAÇÃO.

E VOCÊ TAMBÉM SE GRADUOU NA ÁREA, NÃO É?

SIM. ANTES SÓ TINHA CURSOS PARA INSTRUTORA. FORAM MUITO BONS, MAS NÃO O SUFICIENTE. ENTÃO, EM 2006 FIZ O PROLibras PARA OBTER CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM Libras E PASSEI. LOGO EM SEGUIDA ABRIU O CURSO DE LETRAS-Libras, NA UFSC, EM FLORIANÓPOLIS. EU PARTICIPEI DO VESTIBULAR DE 2006 E

PASSEI E ESTUDEI 4 ANOS LETRAS-Libras NO POLO DE FLORIANÓPOLIS E ME FORMEI A POUCO TEMPO. O CURSO DE LETRAS-Libras ME AJUDOU MUITO, PORQUE ANTES EU SÓ CONHECIA O SUPERFICIAL E COM A GRADUAÇÃO PUDE ME APROFUNDAR EM CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA A DISCIPLINA DE Libras.

O QUE A MOTIVOU A BUSCAR A PROFISSIONALIZAÇÃO EM Libras?

PRIMEIRAMENTE A PREOCUPAÇÃO COM AS CRIANÇAS SURDAS, ESSE ERA MEU FOCO: A APRENDIZAGEM DA Libras PELAS CRIANÇAS SURDAS, VISTO QUE A MAIORIA DAS FAMÍLIAS DE SURDOS SÃO OUVINTES E HAVIA BARREIRAS COMUNICATIVAS. A PARTIR DAÍ COMECEI A PERCEBER QUE EU PRECISAVA APRIMORAR MEUS CONHECIMENTOS EM BUSCA DE OFERECER UM ENSINO DE QUALIDADE AOS ALUNOS. ENTÃO COMECEI A ESTUDAR, PESQUISAR MAIS E BUSCAR RECURSOS DIDÁTICOS, ALÉM DA MINHA PRÓPRIA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. AGORA MEU ALVO É A COMUNIDADE. OS OUVINTES NECESSITAM DE INFORMAÇÃO, DE APRENDER A SE COMUNICAR COM SURDOS ENTRE OUTRAS COISAS. ENTÃO AGORA MEU FOCO É O ENSINO DE Libras PARA OUVINTES.

NA SUA FORMAÇÃO, VOCÊ TEVE CONTEÚDOS REFERENTES AO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS?

NO CURSO DE LETRAS Libras?

SIM

SIM, VÁRIOS. TIVEMOS FUNDAMENTOS, DISCIPLINAS DE Libras, COMO GRAMÁTICA, Libras I,II,III,IV,V E VI, CONTEMPLANDO OS ESTUDOS FONOLÓGICOS, MORFOLÓGICOS E SINTÁTICOS DA Libras. TAMBÉM TIVEMOS PSICOLOGIA E LINGUA PORTUGUESA TAMBÉM, PARA PODER COMPARAR AS DIFERENÇAS NAS ESTRUTURAS DAS DUAS LÍNGUAS. ESTUDAMOS SOBRE O PORTUGUES COMO SEGUNDA LÍNGUA E MUITOS OUTROS CONTEÚDOS.

E QUANTO À OUTROS CONTEÚDOS REFERENTES A EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO BILINGUISTO, ORALISMO, INCLUSÃO...

TIVEMOS SIM. TENDÊNCIAS, INCLUSÃO...NA VERDADE INCLUSÃO NÃO. O FOCO ERA MAIS O SURDO, A EDUCAÇÃO DO SURDO COMO ERA ANTIGAMENTE, NO INÍCIO DA EDUCAÇÃO COM A LÍNGUA DE SINAIS, A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS, A CULTURA DOS SURDOS, MAS COM O FOCO NA Libras.

E SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA?

SIM, TIVEMOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA E COMO ELA SE DESENVOLVE...TIVEMOS MUITO CONTEÚDOS, SEMPRE FOCADOS NA CRIANÇA SURDA.

TEMA 2: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

EM RELAÇÃO ÀS ATUAIS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS, TEMOS O MODELO INCLUSIVO E ESCOLAS DE SURDOS. EM SUA OPINIÃO QUAL O MODELO MAIS ADEQUADO PARA A CRIANÇA SURDA?

NA MINHA OPINIÃO AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO TÊM SIDO BASTANTE DISCUTIDAS DE MODO GERAL PELO QUE TENHO PERCEBIDO. MAS FALTA O ENTENDIMENTO DE QUE A PROPOSTA INCLUSIVA É BOA, PORÉM DEVE-SE CONSIDERAR QUE A CRIANÇA SURDA NECESSITA ESTUDAR PRIMEIRO EM UMA ESCOLA DE SURDOS PARA ADQUIRIR A PRIMEIRA LÍNGUA E SE FOR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA NÃO VAI CONSEGUIR ISSO. A CRIANÇA SURDA PRECISA FORMAR SUA IDENTIDADE DESDE CEDO, ADQUIRIR A PRIMEIRA LÍNGUA, A LÍNGUA MATERNA, O QUE VAI SE DAR NO CONTATO COM OUTROS SURDOS, O QUE A ESCOLA REGULAR NÃO PROPORCIONA. NA ESCOLA DE SURDOS ELE TERÁ OUTROS SURDOS, VAI ADQUIRIR A CULTURA, FORMAR A SUA IDENTIDADE E IRÁ SE DESENVOLVER. EM MINHA OPINIÃO, A PARTIR DA 5ª SÉRIE, QUANDO O SURDO JÁ TIVER CONSTITUÍDO SUA IDENTIDADE, SUA CULTURA SURDA E TIVER UM BOM CONHECIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA, SUA SEGUNDA LÍNGUA... PORQUE OS PROFESSORES NA ESCOLA DE SURDOS CONHECEM COMO ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS. ENTÃO QUANDO ESTE ALUNO ESTIVER PREPARADO PODE IR PARA UMA ESCOLA REGULAR, MAS ANTES DISSO, SE FOR MUITO PEQUENO NÃO. EM MINHA OPINIÃO, SOU MAIS A FAVOR QUE ESTUDE EM UMA ESCOLA DE SURDOS.

VOCÊ ACREDITA NA POSSIBILIDADE DE UM SURDO ADQUIRIR ESSA PRIMEIRA LÍNGUA DENTRO DE UMA ESCOLA REGULAR?

NÃO, PORQUE O SURDO FICA MUITO ISOLADO. SÓ ELE NO MEIO DE VÁRIOS OUVINTES, COMO ELE VAI ADQUIRIR A LÍNGUA DE SINAIS SE TODOS SÃO OUVINTES E NÃO HÁ PARES SURDOS, SE NÃO TIVER CONTATO COM OUTROS SURDOS? ELE VAI PERCEBER QUE TODO MUNDO É DIFERENTE DELE E VAI PENSAR: PORQUE EU SOU DIFERENTE DE TODOS? NÃO VAI CONSEGUIR ESTABELECEER UM CONTATO EFETIVO. EU ACHO QUE NAS CIDADES DE PEQUENO PORTE, ONDE NÃO HÁ ESCOLAS PARA SURDOS, O QUE ACONTECE MUITO, A INCLUSÃO É UMA ALTERNATIVA, MAS DE QUALQUER FORMA O SURDO AINDA PERDE UM POUCO. ELE CRESCE INSEGURO, PARECE QUE NÃO TEM UMA BASE SÓLIDA. NÃO IRÁ DOMINAR MUITO BEM A LÍNGUA DE SINAIS, ENTRE OUTRAS COISAS.

VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO NO BRASIL?

NÃO. SÓ QUE JÁ VI ALGUNS DEPOIMENTOS DE EX-ALUNOS SURDOS QUE SEMPRE ESTUDARAM EM ESCOLAS REGULARES, MAS QUE FORAM PREJUDICADAS, NÃO OBTIVERAM RESULTADOS POSITIVOS. SÓ ALGUNS SURDOS QUE TÊM ALGUM RESÍDUO AUDITIVO (SURDEZ MODERADA) CONSEGUEM ACOMPANHAR PORQUE SENTAM PERTO DO PROFESSOR, FALAM BEM, CONHECEM A LÍNGUA PORTUGUESA, NESSE CASO É POSSÍVEL, MAS, SURDOS PROFUNDOS... DESCONHEÇO.

VOCÊ JÁ MINISTROU CURSOS DE Libras?

CURSOS DE Libras, JÁ. MUITOS. EU MINISTREI MAIS CURSOS DE Libras PARA FAMILIARES DE SURDOS. NO INÍCIO OFERECIA MAIS CURSOS PARA AS FAMÍLIAS DEVIDO À NECESSIDADE DE COMUNICAÇÃO DOS PAIS COM OS FILHOS SURDOS. EM SEGUNDO LUGAR, MINISTREI CURSOS EM EMPRESAS, PORQUE OS SURDOS ERAM ADMITIDOS NESSAS EMPRESAS E A GERÊNCIA OU OUTROS ENCARGADOS NÃO CONSEGUIAM SE COMUNICAR COM OS FUNCIONÁRIOS ENTÃO FAZIAM CURSOS.

ENTÃO A MAIORIA DOS CURSOS, VOCÊ OFERECEU À FAMÍLIA?

SIM, MAIS PARA A FAMÍLIA E EM SEGUNDO LUGAR PARA AS EMPRESAS.

OS CURSOS ACONTECIAM MAIS DENTRO DAS EMPRESAS ENTÃO? E OS CURSOS PARA AS FAMÍLIAS, ONDE ERAM OFERTADOS, EM CASA?

NÃO. OS CURSOS ERAM OFERTADOS NA ESCOLA DE SURDOS. MINHA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO ERA DIVIDIDA ENTRE MOMENTOS DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS E OUTROS MOMENTOS AOS FAMILIARES COM AULAS DE Libras. MAS, CURSOS PARTICULARES EU MINISTRAVA EM EMPRESAS.

TEMA 3: DISCIPLINA DE Libras

QUAL O OBJETIVO DA DISCIPLINA DE Libras NA FORMAÇÃO DO FUTURO PEDAGOGO?

COMECEI ENSINAR A DISCIPLINA DE Libras NO CURSO DE PEDAGOGIA E EM OUTROS CURSOS, MAIS COM O OBJETIVO DE APRESENTAR “O SURDO”, PORQUE A MAIORIA DAS PESSOAS NÃO CONHECEM O SURDO, NÃO SABEM QUEM QUE É ESSA PESSOA SURDA, SEJA ALUNOS, CRIANÇAS, ADULTOS, COMO É A VIDA DOS SURDOS, O QUE É A Libras, A LINGUAGEM A COMUNICAÇÃO. OS OUVINTES QUANDO VIREM OS SURDOS VÃO SABER QUE É UMA PESSOA QUE NÃO HOUVE QUE POSSUI UMA LINGUA PRÓPRIA E UMA CULTURA DIFERENTE ENTÃO IRÃO CONHECER MELHOR ESSAS PESSOAS, TAMBÉM ENSINAR Libras PARA QUE, QUANDO ESTIVEREM ATUANDO COMO PROFESSORES, AO RECEBER UM ALUNO NÃO VÃO SENTIR ESTRANHAMENTO PORQUE JÁ CONHECEM, ASSIM SENTIRÃO CERTO CONFORTO E SE QUISEREM SE APROFUNDAR NA LÍNGUA PODERÃO BUSCAR OUTROS CURSOS.

POR QUE ESCOLHEU ESSES OBJETIVOS?

PORQUE É IMPORTANTE QUE OS ALUNOS CONHEÇAM MAIS SOBRE OS SURDOS, VISTO QUE AS VEZES POSSUEM CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS EM RELAÇÃO AO SURDO. ENTÃO, PARA QUE ELES POSSAM COMPREENDER E DESMITIFICAR ALGUMAS CONCEPÇÕES INADEQUADAS.

COMO VOCÊ AVALIA A LEI QUE COLOCA A DISCIPLINA DE Libras COMO OBRIGATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

O DECRETO 5626?

SIM.

EU ACHO MUITO IMPORTANTE A LEI PORQUE SE NÃO FOSSE OBRIGATÓRIA OS ALUNOS NÃO SE INTERESSARIAM EM CURSÁ-LA. COM A LEI AS PESSOAS TÊM QUE APRENDER. ANTES, QUANDO ERA OPTATIVA NINGUÉM PROCURAVA, ERA COMO SE NÃO TIVESSE VALOR. COM A OBRIGATORIEDADE, OS ALUNOS LEVAM MAIS A SÉRIO, TANTO NO CURSO DE PEDAGOGIA COMO OUTROS A DISCIPLINA SE TORNOU OBRIGATÓRIA E QUANDO COMEÇAM A TER CONTATO COM A Libras, OS ALUNOS ACABAM GOSTANDO E ISSO É MUITO IMPORTANTE PORQUE COM ISSO OS SURDOS GANHAM, NO SENTIDO DE QUE HAVERÁ MELHORIAS PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS.

QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE Libras PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO PEDAGOGO?

OS ALUNOS DE PEDAGOGIA, OU MESMO DE OUTROS CURSOS VÃO CONHECER Libras, O BÁSICO DE Libras, PORQUE SÃO POUCAS HORAS, ENTÃO NÃO DÁ PRA ELE SE APROFUNDAR EM Libras. MAS, O MAIS IMPORTANTE É QUE ELES VÃO ENTENDER QUEM É O SURDO, COMO É A VIDA DE UM SURDO, O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA SURDA, VÃO CONHECER UM POUCO SOBRE A GRAMÁTICA DA Libras, TER UMA VISÃO GERAL, O QUE VAI SER IMPORTANTE PARA SUA FORMAÇÃO. VAI AJUDAR AJUDÁ-LO A SE TORNAR UM PROFISSIONAL MAIS SENSÍVEL, SEM PRECONCEITOS EM RELAÇÃO AO SURDO, ELE IRÁ SE SENTIR MAIS PREPARADO E INFORMADO SOBRE A CULTURA SURDA.

NA SUA OPINIÃO, A DISCIPLINA PREPARA O PEDAGOGO ENQUANTO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS PARA INCLUIR ALUNOS SURDOS? SE SIM OU NÃO, POR QUÊ?

NÃO, COMO EU JÁ EXPLIQUEI, A DISCIPLINA DE Libras NÃO É SUFICIENTE PARA PREPARAR O PROFISSIONAL, PORQUE SÃO POUCAS HORAS. E EM MINHA OPINIÃO SERIA IMPORTANTE QUE A Libras FOSSE INSERIDA NOS QUATRO ANOS ANO DA FACULDADE PORQUE HÁ MUITOS CONTEÚDOS A APRENDER. SERIA IMPORTANTE QUE ESSE ALUNO FOSSE A CAMPO PARA TER CONTATO COM SURDOS. VISITASSE ESCOLAS DE SURDOS, ASSOCIAÇÕES DE SURDOS, REALIZAR ESTÁGIO NESSES LUGARES ENTÃO FALTA MUITAS COISAS QUE AJUDARIAM. EU PENSO QUE QUANDO ELES SE FORMAM AINDA NÃO POSSUEM DOMÍNIO DA Libras . NA MINHA AULA EU TRABALHO Libras, ENSINO E NO FINAL DO CURSO EU FALO PRA ELES PROCURAREM OUTROS CURSO, ESCREVO NO QUADRO ONDE ELES PODEM ENCONTRAR CURSOS DE APROFUNDAMENTO EM QUE HÁ PROFISSIONAIS SURDOS ATUANDO, PORQUE CERTAMENTE ENCONTRARÃO BARREIRAS COMUNICATIVAS SE NÃO SE APROFUNDAREM.

VOCÊ AVALIA QUE A DISCIPLINA DE Libras DEVE SE PREOCUPAR COM O ENSINO DA Libras APENAS OU DEVE TAMBÉM SE PREOCUPAR COM A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS?

FUTURAMENTE OS ALUNOS IRÃO ATUAR EM ESCOLAS INCLUSIVAS, ISSO É ÓBVIO, SÃO POUCOS QUE VÃO PARA ESCOLAS DE SURDOS, A GRANDE MAIORIA VAI ATUAR NO ENSINO REGULAR, MAS QUERO REFORÇAR QUE A DISCIPLINA DE Libras PREPARA O PROFISSIONAL NO SENTIDO DE APRESENTAR OS SURDOS, COMO LIDAR COM O ALUNO SURDO, QUEBRAR PRECONCEITOS E APRENDER A ATENDER

AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO SURDO. MAS, PARA O CONHECIMENTO DA LÍNGUA NÃO É SUFICIENTE. DE QUALQUER FORMA ELE TERÁ O BÁSICO PARA SE COMUNICAR NO DIA A DIA, COMO DIZER “OI” E OUTROS CUMPRIMENTOS, TAMBÉM. ESTARÁ MAIS SENSÍVEL PARA INTERPRETAR EXPRESSÕES COMO QUANDO O ALUNO ESTÁ ABORRECIDO COM ALGUMA COISA E ATÉ MESMO ONDE PROCURAR INFORMAÇÕES SOBRE CURSOS E AUXÍLIO PARA O ALUNO, COMO INTÉRPRETES DE Libras ENTRE OUTROS PROCEDIMENTOS. NO ENTANTO, A PARTE PRÁTICA DA LÍNGUA FOI POUCO CONTEMPLADA NA DISCIPLINA.

QUAIS CONTEÚDOS VOCÊ TRABALHA NA DISCIPLINA DE Libras?

TRABALHO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS, PORQUE AS PESSOAS NÃO CONHECEM E PRECISAM SABER COMO ERA A LS ANTIGAMENTE ATÉ HOJE. TRABALHO TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA COMO ORALISMO, BILINGUISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL, BEM COMO OS MÉTODOS DE ENSINO DESSAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS. APRESENTO TEXTOS QUE FALAM SOBRE INCLUSÃO PARA QUE ELES TENHAM CONHECIMENTO DESSA REALIDADE. SOBRE O PROFISSIONAL INTERPRETE, A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR, ALUNO E INTÉRPRETE NESSE CONTEXTO. TRABALHO COM PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS PARA QUE FUTURAMENTE AO DEPARAREM COM UM TEXTO DE UM ALUNO SURDO NÃO ESTRANHEM A ESTRUTURA DESSE TEXTO; E COMO DEVE SER TRADUZIDO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA, PORQUE A ESTRUTURA É BEM DIFERENTE DO PADRÃO. TAMBÉM ENSINO A GRAMÁTICA DE Libras E A PRÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS, ALGUNS SINAIS POR GRUPO SEMÂNTICO COMO “ALIMENTOS”, EM OUTRO MOMENTO “ANIMAIS” E OUTROS.

POR QUE ESCOLHEU ESSES CONTEÚDOS?

ESCOLHI ESSES CONTEÚDOS PORQUE SÃO OS MAIS ADEQUADOS . PRIMEIRO INICIO COM A TEORIA, MOSTRO OS SLIDES NO DATASHOW, ELES LEEM E DEPOIS A GENTE DISCUTE A RESPEITO PARA QUE ELES TENHAM UMA VISÃO GERAL E TAMBÉM UM POUCO DA LÍNGUA. NÃO ADIANTA IR DIRETO PARA A PRÁTICA, ELES NECESSITAM CONHECER A PARTE TEÓRICA E DEPOIS VAMOS PARA A PRÁTICA. PENSO QUE PRECISA HAVER UM EQUILÍBRIO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

COMO VOCÊ ORGANIZA SUAS AULAS? QUE ATIVIDADES DESENVOLVE?

PRIMEIRO ORGANIZO A PARTE TEÓRICA, OS SLIDES COM BASTANTE RECURSOS VISUAIS, DEPOIS EXPLICO O CONTEÚDO E ATIVIDADES EM Libras, ALGUMAS PROPOSTAS ESTÃO NAS APOSTILAS QUE EU ENTREGO PARA ELES, DEPOIS ELES PRATICAM EM GRUPOS A PARTIR DE TEXTOS OU FIGURAS.

OS ALUNOS SE MOSTRAM PARTICIPATIVOS NAS SUAS AULAS?

DEPENDE, DE MANHÃ ELES PARTICIPAM MAIS PORQUE SÃO TURMAS MENORES, MAIS OU MENOS 20 A 25 ALUNOS ENTÃO DÁ PRA PARTICIPAR MAIS, PERGUNTAM, APRESENTAM EM GRUPO PARA A TURMA. JÁ A NOITE É MAIS DIFÍCIL, POIS AS TURMAS SÃO MAIS NUMEROSAS, EM TORNO DE 40 A 43 ALUNOS E ALÉM DISSO OS ALUNOS VÊM MAIS CANSADOS PARA AS AULAS TAMBÉM, ALGUNS SENTAM NO FUNDO E NÃO CONSEGUEM VISUALIZAR OS SINAIS, CONVERSAM BASTANTE,

ASSIM FICA MAIS DIFÍCIL CONSEGUIR A ATENÇÃO DOS ALUNOS NO PERÍODO NOTURNO. SÓ OS ALUNOS QUE SENTAM NA FRENTE PARTICIPAM MAIS PORQUE AS TURMAS SÃO LOTADAS, O IDEAL SERIA DIVIDIR A TURMA EM DOIS GRUPOS, MAS COMO NÃO É ASSIM, FICA DIFÍCIL.

COMO OCORRE SUA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS?

EU USO MAIS A ORALIDADE PARA ME COMUNICAR. NO INICIO FALO MAIS COM ELES. DEPOIS QUE ELES JÁ SABEM UM POUCO DE Libras APROVEITO PARA UTILIZAR OS SINAIS QUE ELES JÁ CONHECEM COMO CUMPRIMENTAR, “OI, TUDO BEM?” E ELES TENTAM ENTENDER, ENTÃO COMEÇO A INTRODUIZIR MAIS A Libras NO DIÁLOGO COM OS ALUNOS.

COMO SÃO FEITAS AS AVALIAÇÕES DA DISCIPLINA?

PRIMEIRO EU ENSINO O CONTEÚDO DA DISCIPLINA, A PRÁTICA, E OS TRABALHOS ESCRITOS SÃO FEITOS EM GRUPO. AS VEZES PASSO ALGUM FILME E ENTREGO TEXTOS PARA ELES FAZEREM ANÁLISE, ELES FAZEM APRESENTAÇÕES EM Libras TANTO EM GRUPOS COMO INDIVIDUAIS. ANTES EU PASSO NOS GRUPOS E ORIENTO OS ALUNOS PARA DEPOIS APRESENTAREM. TRABALHO COM FIGURAS DE CONFIGURAÇÕES DE MÃOS PARA ELES USAREM A CRIATIVIDADE E FAZEREM APRESENTAÇÕES.

A UNIVERSIDADE TE DÁ SUPORTE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO? QUAIS

SIM A UEL ESTÁ SEMPRE PREOCUPADA COM MEU TRABALHO, ME PERGUNTANDO SE NECESSITO DE ALGUMA COISA PARA AS AULAS, MAS EU SINTO FALTE DE INTÉRPRETES DURANTE AS AULAS PARA ATENDER AS DÚVIDAS DOS ALUNOS QUE AS VEZES TEM RECEIO DE PERGUNTAR ALGUMA COISA. ENTÃO SINTO FALTA DESSE PROFISSIONAL PARA QUE OS ALUNOS POSSAM SE ABRIR MAIS, FAZER PREGUNTAS, DE MODO QUE HAJA UMA TROCA E UMA MAIOR INTERAÇÃO.

VOCÊ SENTE FALTA DE ALGUM APOIO? QUAIS?

NÃO. EU TENHO TODO O TIPO DE APOIO DIDÁTICO, RECURSOS DE MULTIMÍDIAS COMO PROJETORES E LAPTOPS QUE AUXILIAM NAS AULAS E SÃO ÓTIMOS. SE NÃO TIVESSE ESSES RECURSOS À DISPOSIÇÃO SERIA MUITO DIFÍCIL. MAS, NORMALMENTE TENHO TUDO ISSO DISPONÍVEL PARA AS AULAS. BEM COMO IMPRESSÕES DE MATERIAIS, XEROX, SEMPRE QUE DEIXO NA PASTA, SÃO PROVIDENCIADAS AS CÓPIAS. A ÚNICA COISA QUE FALTA REALMENTE É O INTÉRPRETE.

VOCÊ CONSIDERA A CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA SUFICIENTE PARA TRABALHAR OS CONTEÚDOS PREVISTOS?

BEM OS CONTEÚDOS QUE SELECIONEI PARA MINHAS AULAS CONSEGUI TRABALHAR QUASE TODOS. SÓ FALTARAM ALGUMAS COISAS QUE ESTAVAM PREVISTOS MAIS PARA O FINAL DO ANO, PORQUE OS ALUNOS ESTAVAM MUITO OCUPADOS COM TCC, TEVE TAMBÉM OUTROS EVENTOS DA UNIVERSIDADE COMO SEMANA PEDAGÓGICA ENTÃO ALGUNS ALUNOS ACABAVAM PERDENDO CONTEÚDOS QUE DEPOIS TENTAVA REPASSAR RAPIDAMENTE PARA ELES, MAS

FALTOU BEM POUCO, UM OU OUTRO CONTEÚDO, MAS DE MODO GERAL CONSEGUI SIM.

VOCÊ TRABALHA CONTEÚDOS REFERENTES AO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS? SE SIM, COMO VOCÊ ABORDA ESSA QUESTÃO?

SIM, EU EXPLICO SOBRE MEU PRÓPRIO TRABALHO NO ILES, JÁ DISSE QUE SOU PROFESSORA DE SURDOS, ELES ME PERGUNTAM COMO SÃO OS MÉTODOS DE ENSINO E EU ESCLAREÇO, ELES QUEREM SABER SOBRE COMO É O ENSINO PARA SURDOS. INCLUSIVE CONVIDO OS ALUNOS A VISITAREM A ESCOLA ONDE TRABALHO, DIGO QUE ESTÁ ABERTA PARA ELES CONHECEREM E VEREM O TRABALHO DE OUTROS PROFESSORES, POIS HÁ FORMAS DE ENSINO DIVERSIFICADAS. TEM ESCOLAS INCLUSIVAS TAMBÉM COMO O COLÉGIO HUGO SIMAS EM QUE HÁ ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR, COM SURDEZ MODERADA, QUE USAM AMPLIFICADORES SONOROS, SURDOS PROFUNDOS. OS ALUNOS FICAM IMPRESSIONADOS COM ESSAS INFORMAÇÕES. MAS ELES PRECISAM SABER QUE OS SURDOS NÃO SÃO TODOS IGUAIS.

OBRIGADA PELA ENTREVISTA

APÊNDICE D:
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos participantes.

Título da pesquisa:
“Libras NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Saberes necessários à Inclusão de alunos surdos”

Prezados Alunos,

Gostaríamos de convidá-los a participar da pesquisa **“Libras NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Saberes necessários à Inclusão de alunos surdos”**, realizada na **“Universidade Estadual de Londrina”**.

Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar o processo de inclusão e implementação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais- Libras no curso de Pedagogia, conforme estabelecido no Capítulo II do Decreto nº 5626/05, a partir da experiência de uma Instituição de Ensino Superior de Londrina.
- “Traçar o perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras;
- Analisar o conteúdo, metodologia e o processo de avaliação desenvolvido durante a disciplina;
- Identificar quais os saberes trabalhados na disciplina;
- Identificar as concepções dos alunos em relação à surdez, à língua de sinais e a inclusão de alunos surdos, após a concluírem a disciplina curricular”.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma:

Você responderia a um formulário composto por 15 questões relacionadas à disciplina de Libras, as quais serão analisadas e relacionadas com o referencial teórico da área.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são: contribuir com a melhor qualidade na formação dos professores para atuarem em contextos educacionais inclusivos.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (cel. 43-99513009; e-mail josiane.almeida@hotmail.com; creginav@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Josiane Junia Facundo de Almeida

RG:7.289.975-0_____

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE E:
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a docente da disciplina de Libras

Título da pesquisa: “Libras NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Saberes necessários à Inclusão de alunos surdos”

Prezada Professora,

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa **“Libras NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Saberes necessários à Inclusão de alunos surdos”**, realizada na **“Universidade Estadual de Londrina”**.

Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar o processo de inclusão e implementação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais- Libras no curso de Pedagogia, conforme estabelecido no Capítulo II do Decreto nº 5626/05, a partir da experiência de uma Instituição de Ensino Superior de Londrina.
- “Traçar o perfil do profissional que ministra a disciplina de Libras;
- Analisar o conteúdo, metodologia e o processo de avaliação desenvolvido durante a disciplina;
- Identificar quais os saberes trabalhados na disciplina;
- Identificar as concepções dos alunos em relação à surdez, à língua de sinais e a inclusão de alunos surdos, após a concluírem a disciplina curricular”.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma:

Você participaria de uma entrevista semi-estruturada composta por 19 questões referentes à disciplina de Libras, as quais serão, filmadas, transcritas para a língua portuguesa, analisadas e relacionadas com o referencial teórico da área. A transcrição para a Libras e a tradução para a Língua Portuguesa serão conferidas por você e por mais um profissional intérprete de Libras para garantir a fidedignidade da tradução e veracidade dos dados. O vídeo das filmagens será devidamente destruído após a análise.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas

com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são: contribuir com a melhor qualidade na formação dos professores para atuarem em relação à Libras.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (cel. 43-99513009; e-mail josiane.almeida@hotmail.com; creginav@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Josiane Junia Facundo de Almeida

RG:7.289.975-0_____

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE F:
Sistema de Transcrição para a Libras

<p>1. Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc;</p>
<p>2. um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO "não querer", MEIO-DIA, AINDA-NÃO, etc;</p>
<p>3. um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ . Exemplos: CAVALO^LISTRA "zebra";</p>
<p>4. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;</p>
<p>5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos: R-S "reais", A-C-H-O, QUM "quem", N-U-N-C-A, etc;</p>
<p>6. Na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ "amiga(s) e amigo(s)", FRI@ "fria(s) e frio(s)", MUIT@ "muita(s) e muito(s)", TOD@, "toda(s) e todo(s)", EL@ "ela(s), ele(s)", ME@ "minha(s) e meu(s)" etc;</p>
<p>7. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao:</p> <p>a) tipo de frase ou advérbio de modo: ^{interrogativa} ou ... i ..., ^{negativa} ou ...neg..., etc.</p> <p>Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!</p> <p>b) advérbio de modo ou um intensificador: ^{muito rapidamente exp.f"espantado"} etc;</p> <p style="text-align: center;">interrogativa exclamativo muito</p> <p>Exemplos: NOME ADMIRAR LONGE</p>
<p>8. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de</p>

APÊNDICE G:

Organização dos dados do questionário aplicado aos alunos participantes em temas, categorias e subcategorias.

TEMA 1: Concepções dos alunos participantes sobre a Surdez e a Língua Brasileira de Sinais.

1.1 CATEGORIA 1: Caracterização da surdez pelos alunos participantes.

1.1.1 Perspectiva clínica.

1.1.2 Perspectiva cultural.

1.1.3 Outras.

1.2 CATEGORIA 2: Compreensão sobre a Língua Brasileira de Sinais pelos alunos participantes.

1.2.1 Libras como meio de comunicação

1.2.2 Libras como língua materna e cultura surda

1.2.3 Libras e Ensino

CATEGORIA 3: Conhecimento prévio dos participantes sobre Libras

1.3.1 Contato com pessoas surdas, livros e realização de cursos.

1.3.2 Conhecimentos adquiridos.

TEMA 2: Avaliação dos Alunos acerca da Disciplina de Libras

2.1 CATEGORIA 1: Obrigatoriedade da Disciplina Libras

2.2 CATEGORIA 2: Professor que deve ministrar a disciplina.

2.2.1 Preferência por surdos.

2.2.2 Preferência por ouvintes.

2.2.3 Tanto surdos como ouvintes.

2.3 CATEGORIA 3: Dificuldades para aprender os conteúdos.

2.3.1 Dificuldades relacionadas à coordenação motora e memorização.

2.3.2 Dificuldades relacionadas ao tempo da disciplina.

2.3.3 Dificuldades relacionadas à complexidade dos conteúdos (da língua).

2.3.4 Dificuldades relacionadas à comunicação.

2.4 CATEGORIA 4: Conteúdos considerados mais relevantes na disciplina.

2.4.1 Conteúdos práticos.

2.4.2 Conteúdos teóricos.

2.4.3 Conteúdos práticos e teóricos.

2.5 CATEGORIA 5: Atendimento das expectativas dos alunos em relação à disciplina Libras.

2.5.1 Os conteúdos contemplaram as expectativas iniciais.

2.5.2 Os conteúdos não contemplaram às expectativas iniciais.

TEMA 3: Percepções dos alunos acerca da Educação/Inclusão de alunos Surdos.

3.1 CATEGORIA 1: Discussão em relação à inclusão dos alunos surdos nas classes comuns.

3.1.1 Discussões acerca da realidade escolar nas classes comuns.

3.1.2 Discussões acerca da necessidade da Libras no ambiente escolar.

3.1.3 Discussões acerca dos recursos e estratégias para promover a inclusão.

3.1.4 Discussões acerca da legislação.

3.2 CATEGORIA 2: Saberes necessários para o professor atuar na inclusão de alunos surdos no ensino regular.

3.2.1 Saberes relacionados à Língua de Sinais.

3.2.2 Saberes relacionados à Língua de Sinais e à educação/ inclusão escolar de surdos.

3.2.3 Saberes relacionados às condições pedagógicas para a inclusão de alunos surdos.

3.2.4 Saberes relacionados à Língua de Sinais e à Cultura do Surdo.

3.2.5 Outras considerações.

3.3 CATEGORIA 3: Percepções dos alunos acerca do papel do intérprete na classe comum.

3.3.1 Intérprete como mediador da comunicação/interação entre surdos e ouvintes.

3.3.2 intérprete como mediador do processo de inclusão.

3.4 CATEGORIA 4: Avaliação dos participantes acerca de sua preparação para atuar em salas de aulas inclusivas com alunos surdos.

3.5 CATEGORIA 5: Opinião dos alunos acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular.

3.5.1 Concordam com a inclusão, com restrições.

3.5.2 Concordam com a inclusão, sem restrições.

3.5.3 Não concordam com a inclusão.

3.6 CATEGORIA 6: Considerações dos graduandos sobre receber alunos surdos em sua sala de aula

3.6.1 Gostaria de receber.

3.6.2 Gostaria de receber, mas com algumas condições.

3.6.3 não gostaria de receber alunos surdos.

3.7 CATEGORIA 7: Conhecimento de estratégias que favorecem a inclusão do aluno surdo.

ANEXOS

ANEXO A:
Programa da Disciplina de Libras

CAMPUS UNIVERSITÁRIO FONE: (043)371-4000 PABX FAX: (043)371-4639 CEP 86055-900 LONDRINA - PARANÁ	 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
--	--

(Reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.324 de 07/10/71)

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro: CECA	ANO LETIVO
Departamento: EDUCAÇÃO	2010

PLANO DE CURSO

CÓDIGO	NOME
6EDU119	LIBRAS

CURSO	SÉRIE	TURMA
Pedagogia	4ª.	1000 2000 3000 4000

CARGA HORÁRIA			SEM. DE OFERTA	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	TOTAL		
68		68	1º () 2º (X)	
			<input type="checkbox"/> ANUAL <input checked="" type="checkbox"/> SEMESTRAL	

1 – EMENTA:

Aspectos clínicos e educacionais da surdez. A cultura das pessoas surdas. Análise das tendências educacionais: segregação e inclusão de alunos surdos. Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS): aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização da Libras: desenvolvendo a expressão gestual-visual-especial. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras/Português – Português/Libras.

2 – OBJETIVO(S)

- Analisar e comparar as culturas (ouvinte/ surda);
- Compreender o momento histórico que os indivíduos surdos passaram e suas implicações no presente;
- Conhecer as diferenças entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa;
- Adquirir noção básica da LIBRAS, apropriando-se de conceitos específicos relacionados à estrutura gramatical da LIBRAS;
- Analisar as dificuldades de leitura e escrita que os surdos possuem;
- Desmitificar concepções inadequadas em relação às línguas de Sinais;
- Compreender como o processo de tradução e interpretação em línguas de sinais ocorre;
- Analisar textos produzidos por surdos e critérios de avaliação da LP como segunda língua.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1- O sujeito surdo. Cultura surda.
- 2- Problematizando a normalidade.

- 3- Linguística e gramática de Libras.
- 4- Língua de sinais básica.
- 5- O surdo e sua relação com a língua Portuguesa como segunda língua.
- 6- Como avaliar as produções escritas pelos surdos.

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Leitura e análise das temáticas abordadas nos textos; uso de recursos audiovisuais e tecnológicos para apresentações que contribuam para a melhor compreensão do tema em questão; uso da LIBRAS em atividades para aquisição de noções básicas da língua; Contatos com os surdos usuários da LIBRAS para reconhecer as reais necessidades discutidas em aula.

5 – CRONOGRAMA

Terceiro Bimestre: itens 3.1, 3.2, e 3.3

Quarto Bimestre: itens 3.4, 3.5, e 3.6.

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Avaliação contínua, processual, por meio de provas com e/ou sem consulta e seminário, que levará em conta, aprofundamento teórico, leitura e discussão dos textos.
- Produção escrita de trabalhos individuais e/ou em grupos

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Professora responsável pelo programa:

Profa. Cleusa Camargo de Oliveira Souza

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___ Aprovado pelo Colegiado em ___/___/___

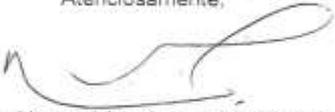
Assinatura do Chefe do Departamento

Assinatura do Coord. do Colegiado

ANEXO B:
Parecer do Comitê de Ética



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 268

Parecer CEP/UEL: 036/2011 CAAE: 0035.0.268.000-11 Processo: 4855/2011 Folha de Rosto: 406516	Londrina, 16 de maio de 2011.
Pesquisador(a): Josiane Junia Facundo de Almeida Unidade/Órgão: CECA – Departamento de Educação – Programa de Mestrado em Educação	
<p>Prezado(a) Senhor(a):</p> <p>O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (<u>Registro CONEP 268</u>) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:</p> <p align="center">"LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: saberes necessários à inclusão de alunos surdos"</p>	
<p>Situação do Projeto: APROVADO</p> <p>Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.</p>	
<p align="center">Atenciosamente,</p>  <p align="center">Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Universidade Estadual de Londrina</p>	

ANEXO C:
Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: **705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura**

Currículo: **20062**

Habilitação: **Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**

1º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED9201 Fundamentos da Educação de Surdos	Ob	60	3	LSB7101		História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusões sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos, identidades surdas, identidades locais das identidades (família, escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais.
LLE9101 Introdução aos Estudos da Tradução	Ob	60	3	LSB7102		Conceitos, tipologias e conscientização dos problemas teóricos e práticos de Tradução. Mapeamento dos Estudos da Tradução.
LLV9101 Estudos Lingüísticos	Ob	60	3	LSB7103		Iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens de Lingüística Moderna.
LLV9102 Introdução aos Estudos da Literatura	Ob	60	3	LSB7104		Introdução aos conceitos básicos da teoria literária necessários a uma iniciação eficiente na leitura crítica de textos literários.
MEN9101 Introdução à Educação a Distância	Ob	60	3			A modalidade de Educação a distância: histórico, características, definições, regulamentações. A Educação a distância no Brasil. A Mediação pedagógica na modalidade Educação a distância. Organização de situações de aprendizagem. Ambientes virtuais de Ensino-aprendizagem.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: **705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura**

Currículo: **20062**

Habilitação: **Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**

2º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE9102 Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (PCC 30 h/a)	Ob	90	5	LSB7504		Estudo de princípios de Lingüística Aplicada e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa em LA em diferentes contextos. Posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e aprendizagem, no que concerne os princípios fundamentais da LA. Atividades de prática como componente curricular.
LLE9111 Escrita de Sinais I	Ob	60	3	LSB7111		Aspectos históricos, culturais, lingüísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: equação do sistema de escrita da língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma.
LLE9121 Língua Brasileira de Sinais I (PCC 30 h/a)	Ob	90	5	LSB7221		O cenário e a língua de sinais. Processos cognitivos e lingüísticos. Tópicos de lingüística aplicadas à língua de sinais: fonologia e morfologia. Atividades de prática como componente curricular.
LLV9103 Fonética e Fonologia	Ob	60	3	LSB7202		Introdução aos princípios gerais da Fonética Articulatória. Relação entre fonética e fonologia. Introdução às premissas da descrição e análise fonológica. Processos fonológicos básicos.
LLV9104 Morfologia	Ob	60	3	LSB7203		As palavras e sua estrutura. Morfemas: conceito, tipologia e análise morfológica.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura
Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

3º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE9112	Escrita de Sinais II	Ob	60	3	LSB7212	O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais.
LLE9122	Língua Brasileira de Sinais II (PCC 30 h/a)	Ob	90	5	LSB7322	Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e ruídos. Atividades de prática como componente curricular.
LLV9105	Sintaxe	Ob	60	3	LSB7301	Os constituintes. A relação núcleo, argumentos e adjuntos. A estrutura das sentenças.
LLV9106	Aquisição da Linguagem	Ob	60	3	LSB7401	Estágios de desenvolvimento linguístico na criança. Cognição e linguagem. Natureza do conhecimento linguístico na criança. Universalidade e uniformidade na aquisição da linguagem. O papel da experiência na aquisição.
LLV9107	Sociolinguística	Ob	60	3	LSB7402	Língua e sociedade. Preconceito linguístico. Contato linguístico. Pidgins e creólois.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura
Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

4º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED9202	Teoria da Educação e Estudos Surdos	Ob	60	3	LSB7403	Abordagens tradicionais do currículo na escolarização dos surdos; práticas e discursos. Introdução à Teoria Crítica do currículo. Currículo e ideologia, linguagem, poder, cultura, política cultural. Estudos Surdos. Estudos Culturais, o currículo na educação de surdos.
EED9203	História da Educação dos Surdos	Ob	60	3	LSB7201	História de surdez e dos surdos. Relações históricas entre a educação e a escolarização. A comunidade surda; organização política, linguística e social. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Educação dos surdos e família: os pais ouvintes e os pais surdos. O diagnóstico da surdez. As relações estabelecidas entre a família e a criança surda. O impacto na família da experiência visual. A língua de sinais e a família com criança surda. A formação da identidade da criança surda filha de pais ouvintes. Atividades de prática como componente curricular.
LLE9103	Ensino de Língua Materna	Ob	60	3	LSB7603	Ensino operacional e reflexivo da linguagem. Análise e produção de material didático.
LLE9113	Escrita de Sinais III	Ob	60	3	LSB7313	Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário escrito de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adultos. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.
LLE9123	Língua Brasileira de Sinais III(PCC 30 h/a)	Ob	90	5	LSB7423	O uso do espaço. Classificadores; Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores. Atividades de prática como componente curricular.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura

Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

5º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
A utilização do vídeo, da videoconferência, da Internet, das redes e multimídia na educação de surdos. Conhecer alguns softwares dependentes específicos para surdos.						
EED9204	Educação de Surdos e Novas Tecnologias	Ob	60	3		LSB7302
LLE9104	Literatura Surda	Ob	60	3		LSB7604
Leitura: criação de vínculos letror/texto, para introdução do aluno na tradição do conhecimento veiculado pelo texto escrito. Interpretação: leitura nas entrelinhas. O diálogo oralidade/escrita. Da fala para a escrita - atividades de retextualização.						
LLE9105	Leitura e Produção de Textos	Ob	60	3		LSB7503
Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista linguístico e topográfico. Atividades de prática como componente curricular.						
LLE9124	Língua Brasileira de Sinais IV (PCC 30 h/a)	Ob	90	5		LSB7524
Noções básicas: sentido e referência, acurramento, anáfora, pressuposição, tempo, aspecto, modalidade, operadores, quantificadores. Máximas conversacionais. Implicaturas. Atos de fala. Déixis.						
LLV9108	Semântica e Pragmática	Ob	60	3		LSB7303



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura

Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

6º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
Por uma educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na sala de aula com surdos.						
EED9205	Didática e Educação de Surdos	Ob	60	3		LSB7502
LLE9106	Análise do Discurso	Ob	60	3		LSB7501
A mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. A definição do que representa o "intérprete-pedagógico" na educação de surdos.						
LLE9107	Tradução e Interpretação da Língua de Sinais	Ob	60	3		LSB7601
Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular.						
LLE9125	Língua Brasileira de Sinais V (PCC 30 h/a)	Ob	90	5		LSB7625
Da gestação ao nascimento da criança surda. Do descobrimento da surdez pelos pais. O desenvolvimento da comunicação familiar. A descoberta, pelo surdo, de diferença. A fase escolar. A profissionalização. Representações de surdez e o seu impacto no desenvolvimento da criança surda. O desenvolvimento cognitivo da criança surda. Pensamento e linguagem na criança surda. Aparelho psíquico e afetividade. Língua materna (transmissão da falta) e língua de sinais (transmissão da cultura). Corpo natural e corpo simbólico. A descoberta do eu e do outro. A constituição da personalidade.						
PSI9102	Psicologia de Educação de Surdos	Ob	60	3		



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura

Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

7º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolingüística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação lingüística. A questão do bilingüismo: português e língua de sinais. Atividades de prática como componente curricular.						
LLE9126	Língua Brasileira de Sinais VI (PCC 30 h/a)	Ob	90	5	LSB7726	
Metodologia do ensino da literatura visual. Organização de unidades pedagógicas de língua e literatura na língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular.						
LLE9130	Metodologia de Ensino em Literatura Visual (PCC 90 h/a)	Ob	120	6	LSB7703	
Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais, por meio do contexto e textualização em sinais articulada com o uso da língua e de prática da análise lingüística. O ensino de língua de sinais a partir da diversidade textual sinalizada: análise dos aspectos temáticos, estruturais, lingüísticos e a funcionalidade dos textos nos diferentes contextos sociais. Aspectos estruturais do conto e abordagem no ensino. Análise dos livros didáticos existentes no país. Análise de fitas de vídeo didáticas. Atividades metalingüísticas como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto sinalizado. Produção de unidades pedagógicas para o ensino fundamental, tendo em vista a articulação dos componentes lingüísticos: leitura de textos literários e não literários, produção textual e análise lingüística. Noções de planejamento. Atividades de prática como componente curricular.						
LLE9131	Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1 (PCC 30 h/a)	Ob	60	3	LSB7701	
Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais como segunda língua, por meio do contexto e textualização em sinais articulada com o uso da língua e de prática da análise lingüística. Análise dos livros didáticos existentes no país. Atividades metalingüísticas como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto: expressões não manuais. Noções de planejamento. Produção de unidades pedagógicas. Atividades de prática como componente curricular.						
LLE9132	Metodologia Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2 (PCC 30 h/a)	Ob	120	6	LSB7702	



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura

Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

8º Período

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
Metodologia do ensino da literatura visual a partir de diversos gêneros literários explorando diferentes elementos da língua de sinais (configurações de mão, movimentos, pontos de articulação). Organização de unidades pedagógicas de língua de sinais e literatura visual, enfocando a produção em vídeos.						
LLE9140	Estágio em Literatura Visual	Ob	60	0	LSB7804	
Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de sinais e escrita de língua de sinais; conhecimento da realidade e análise do processo de articulação teoria/prática. Planejamento e programação de estágio língua de sinais e escrita da língua de sinais. Docência compartilhada com a escola campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino da língua de sinais e escrita de sinais.						
LLE9141	Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1	Ob	180	0	LSB7805	
Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de Sinais como segunda língua. Planejamento e programação de estágio da língua de sinais como segunda língua compartilhado com o campo de estágio. Docência compartilhada com o campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino de língua de sinais como segunda língua.						
LLE9142	Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2	Ob	180	0	LSB7806	

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS
--

Carga mínima obrigatória de 210 horas.

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
-Atividades de caráter científico, cultural e acadêmico ligadas a Pesquisas em Língua Brasileira de Sinais e/ou Português.						
LSB7901	Atividades de Extensão	Ob	80	5		
- Atividades de caráter científico, cultural e acadêmico ligadas a Pesquisas em Língua Brasileira de Sinais e/ou Português.						
LSB7902	Atividades de Pesquisa	Ob	80	5		
- Atividades de caráter científico, cultural e acadêmico ligadas a Pesquisas em Língua Brasileira de Sinais e/ou Português.						
LSB7903	Seminários	Ob	50	3		

Observações

Parágrafo Único - Os alunos devem cumprir, para efeito de integralização curricular, no mínimo 210 horas de Atividades Acadêmico-Científico Culturais, conforme normas estabelecidas pelo Colegiado do Curso. portaria nº322/preg/2010.

Legenda: Tipo: Ob=Disciplina Obrigatória; Op=Disciplina Optativa; Es=Estágio; Ex=Extracurso; H/A=Hora Aula Equivalente; Disciplina equivalente; Conjunto: Disciplinas que devem ser cursadas em conjunto