



Libras em estudo:

Formação de Profissionais

*Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves
(Orgs.)*

Autores

Alexandre Morand Goes
Ana Claudia Balieiro Lodi
Cícera Celma Cosmo de Arruda
Elomena Barboza de Almeida
Maria Cristina da Cunha Pereira
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Neiva de Aquino Albres
Ricardo Quiotaca Nakasato
Shirley Vilhalva
Sylvia Lia Grespan Neves
Tiago Codogno Bezerra
Vinícius Nascimento



Feneis-SP

Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves
(Organizadoras)

Libras em estudo: formação de profissionais

Alexandre Morand Goes
Ana Claudia Balieiro Lodi
Cícera Celma Cosmo de Arruda
Elomena Barboza de Almeida
Vinícius Nascimento
Maria Cristina da Cunha Pereira
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos
Neiva de Aquino Albres
Ricardo Quiotaca Nakasato
Shirley Vilhalva
Sylvia Lia Grespan Neves
Tiago Codogno Bezerra

(Autores)



© 2014 by Neiva de Aquino Albres e Sylvania Lia Grespan Neves

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA FENEIS LTDA.

Rua das Azaléas, 138
Mirandópolis, em São Paulo - SP
Tel.: (11) 2574-9151
www.feneissp.org.br

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Sabro

Foto da capa
Gerson Gargalaka

Editoração Eletrônica
Neiva de Aquino Albres

Revisão do texto
Alessandra Costa

Revisão
Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves

Libras em estudo: formação de profissionais / Neiva de Aquino Albres e Sylvania Lia
Grespan Neves (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2014.

157 p.: 21cm – (Série Pesquisas)

ISBN 987-85-62950-07-0

1. Língua de Sinais. 2. Formação de profissionais. 3. Surdos – Educação.

Agradecimentos

Aos pesquisadores, professores e militantes que colaboraram para a realização deste trabalho que, generosamente, compartilharam suas inquietações, reflexões e saberes, para a construção de um pensar mais crítico sobre formação de novos profissionais.

Sumário

Apresentação	09
DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS – O CAS COMO POLÍTICA DE AÇÃO DO MEC Shirley Vilhalva Cícera Celma Cosmo de Arruda Neiva de Aquino Albres	13
PROFESSOR BILÍNGUE DE SURDOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DE QUE FORMAÇÃO ESTAMOS FALANDO? Vinícius Nascimento Tiago Codogno Bezerra	45
FORMAÇÃO DE INSTRUTORES DE LIBRAS SURDOS: RELATOS SOBRE A APROPRIAÇÃO DE MODOS DE CONDUZIR UMA AULA Neiva de Aquino Albres Sylvia Lia Grespan Neves	63
LIBRAS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA E FONOAUDIOLOGIA. PARA QUE? Maria Cristina da Cunha Pereira Ricardo Quiotaca Nakasato	91
FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA FORMATIVA Elomena Barboza de Almeida Ana Claudia Balieiro Lodi	109
ENSINO DE LIBRAS À DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES Mariana de Lima Isaac Leandro Campos Alexandre Morand Goes	131
SOBRE OS AUTORES	153



Apresentação

O presente livro resulta dos esforços de pesquisadores, professores e militantes surdos e ouvintes do movimento para uma educação bilíngue de qualidade para surdos no Brasil. Ele integra a coleção “Libras em estudo”, constituída por seis volumes: o primeiro, dedicado a questões de tradução e interpretação da língua de sinais, o segundo, a questões de seu ensino e aprendizagem, o terceiro, focaliza a descrição e a análise de alguns aspectos gramaticais de Libras, o quarto tratou sobre políticas educacionais, o quinto versou sobre política linguística, e este, sexto, aborda a temática de formação de profissionais.

Estes novos volumes têm como objetivo:

- 1) Construir reflexão sobre o movimento político atual, tanto no campo do reconhecimento linguístico de Libras como língua da comunidade surda, quanto da política educacional de educação bilíngue (Libras/Português);
- 2) Visibilizar material escrito sobre vários temas que continuam sendo escassos, visando à difusão de informações e a formação de novos profissionais;
- 3) Fortalecer a luta e mobilização dos movimentos sociais surdos e por um novo marco de surdos como líderes do movimento político e produtores de conhecimento (autores).

Neste momento em que em nosso país se consolida o reconhecimento da Libras fazemos uma reflexão sobre a política linguística como um marco da democracia, como um ponto de conflito, possibilitando, ao mesmo tempo, a possibilidade da comunidade surda agir e ser protagonista da sua história. Em abril de 2002, a Libras é reconhecida legalmente como a língua da comunidade surda e, assim, é inaugurada a possibilidade de respaldo para uma luta que precede o documento legal.

Neste livro, podemos situar a linguagem em um escopo político e coletivo, refletir e discutir sobre formação de profissionais para atuação na educação de surdos para compreender a construção de políticas que visibilizam o uso de uma nova língua e acordadas para uma realidade tão complexa - a diversidade humana e linguística. Os trabalhos aqui reunidos refletem diferentes lutas, ao olharem diferentes aspectos da

formação de diferentes profissionais, por diferentes ângulos e em diferentes níveis e cursos de formação de profissionais para atuarem na educação bilíngue para surdos.

Entre os textos produzidos pelos pesquisadores e militantes está o de Shirley Vilhalva (surda), Cícera Arruda (ouvinte) e Neiva de Aquino Albres (ouvinte) discutindo sobre a formação em serviço de profissionais para a consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue para surdos, por meio da criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, instituição em que trabalharam, problematizando a contradição de uma educação bilíngue e inclusiva.

Vinícius Nascimento (ouvinte) e Tiago Codogno Bezerra (surdo), professores do curso de pedagogia, debatem sobre a complexa formação necessária para a uma docência bilíngue, focalizando as relações curriculares e de competências profissionais indicadas na legislação atual.

Neiva de Aquino Albres (ouvinte) e Sylvia Lia Grespan Neves (surda), professoras do curso de formação de instrutores da FENEIS, apresentam reflexões sobre os desafios vivenciados por instrutores de Libras no ensino e na busca pelo conhecimento teórico/prático. Tendo como base os "saberes docentes", analisam os discursos dos instrutores surdos em formação.

Maria Cristina da Cunha Pereira (ouvinte) e Ricardo Nakasato (surdo) com base em suas experiências como docentes de Língua Brasileira de Sinais - Libras, discutem sobre a implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, destacando a contribuição da mesma para a formação dos futuros profissionais.

Elomena Almeida (surda) e Ana Claudia Lodi (ouvinte), professoras do curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras, discutem uma formação marcada pela sensibilização dos alunos sobre a complexidade que envolve o ato tradutório e interpretativo. Trazem em seu texto algumas atividades didático-pedagógicas utilizadas para embasar os alunos nas diferentes estratégias de atuação, possibilitadas por vivências simuladas e reais de práticas profissionais.

Mariana Campos (surda) e Alexandre Goes (surdo), professores da disciplina de Libras na modalidade à distância para formação de professores de educação musical e pedagogia, apresentam os desafios que enfrentaram ao ter que criar o material e ministrar aula a distancia por meio da plataforma Moodle para estes cursos.

Desta forma, contemplamos neste livro questões de formação de diferentes profissionais, os textos foram construídos por pesquisadores e tecidos a partir de práticas formativas o que os enriquece com um tom de prática próprio dos professores refletindo sobre suas experiências.

Neiva de Aquino Albres

Sylvia Lia Grespan Neves



**DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE DE SURDOS – O CAS COMO
POLÍTICA DE AÇÃO DO MEC¹.**

Shirley Vilhalva

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - SED-MS

Cícera Celma Cosmo de Arruda

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - SED-MS

Neiva de Aquino Albres

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Resumo

O presente texto tem por objetivo discutir a formação continuada e em serviço de profissionais para a consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue para surdos por meio da criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, consequência da reforma educacional brasileira dos anos de 1990. Detemos-nos, nos dados do CAS de Mato Grosso do Sul, compreendendo que a formação em serviço e formação continuada desempenham uma função social para implementação da inclusão, e constatamos que suas estratégias demarcaram maior destaque na capacitação em Libras em detrimento do campo de produção de material didático e ensino de português para surdos. Essas capacitações redefinem a organização escolar a partir da inclusão do intérprete educacional em sala de aula e do papel do instrutor de Libras na formação de professores em cursos de Libras. Observando que esses pontos estão articulados entre si, procurou-se explicitar como o Programa Nacional de Educação de Surdos propõe mudanças que objetivam, principalmente, a uma nova atmosfera na escola, para uma educação inclusiva com a introdução de Libras. Todavia, questionamos o quanto se alcançou de educação bilíngue em espaço inclusivo, diante da pouca ação no campo do ensino do português como segunda língua e da falta de produção de material didático bilíngue.

Palavras-chave: organização escolar; gestão; formação de professores; inclusão.

1. Introdução

O presente trabalho tem o propósito de discutir sobre o papel da formação continuada e o serviço de professores para a consolidação de uma educação inclusiva e

¹ Agradecemos à diretora do CAS/MS Lucia José dos Santos, à coordenadora Suliane Kelly Aguirre de Barros e à coordenadora de núcleos Elaine Aparecida de Oliveira da Silva pela disponibilização dos dados sobre a execução do Programa Nacional de Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul.

bilíngue para surdos. Trabalhamos com a delimitação histórica de 2000 a 2012, principalmente após o reconhecimento legal da Libras, como língua da comunidade surda (BRASIL, 2002), reflexo da luta da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS.

Neste período, se consolidou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos- PNAES e o Programa interiorizando Libras, concretizando a criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS em várias regiões do Brasil.

A análise documental com ênfase nos documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC, dos relatórios da FENEIS (muitos deles elaborados sob a coordenação da Professora Doutora Tanya Amara Felipe da UFPE e pela Professora Shirley Vilhalva, como agente multiplicadora nacional pela Feneis) e do CAS de Mato Grosso do Sul permitiu-nos a produção deste texto, historicizando a criação do CAS no Estado de MS e suas ações. Buscamos levantar dados relevantes acerca das capacitações dos profissionais envolvidos com a educação de surdos.

O Brasil, com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBN de 1996, assume a capacitação de profissionais como parte importante de sua formação, pois para professores que já atuam na docência, o parágrafo 4º do artigo 18 especifica que lhes devem ser “oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1996). Anos depois, com documento mais específico para educação especial, na Resolução CNE n. 02/2001, a formação pode se dar para capacitar professores ou especializá-los (BRASIL, 2001). Consolidando-se essa capacitação para educadores de surdos no espaço do CAS como política de ação do MEC.

As autoras desse artigo são educadoras no campo da Educação de Surdos, tendo atuado no CAS-MS. Shirley Vilhalva, como coordenadora de projetos e formadora de instrutores de Libras (agente multiplicadora); Cícera Cosmo, como gestora do CAS-MS; e Neiva de Aquino, como professora convidada, formadora de intérpretes educacionais e instrutores de Libras do CAS- MS. Como pesquisadoras, neste estudo, pretendemos focalizar nossa reflexão sobre a política desenvolvida pelo MEC com a criação do CAS e suas implicações na consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue para surdos.

Conscientes do complexo processo de formação de professores, organizamos este texto buscando refletir sobre: 1) A criação da Lei de Libras e o reconhecimento dos

surdos como minoria linguística; 2) A política do MEC de formação de professores com cursos de capacitação; e 3) A criação do CAS como centro para este fim. Ao final, observamos as contribuições do Programa na formação dos profissionais, na difusão da Língua de Sinais, seu alcance aos profissionais que atuavam nos municípios do interior e seus efeitos para a construção de uma educação bilíngue para surdos no Estado do Mato Grosso do Sul.

2. O reconhecimento dos surdos como minoria linguística

Os surdos têm lutado por décadas para o reconhecimento da sua língua, circunscrevemos os fatos, neste texto, a partir da década de 1990, quando da organização de uma Câmara técnica solicitada pela FENEIS e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS, sob a coordenação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.

A Câmara técnica "O Surdo e a Língua de Sinais", realizada no período de 08 a 11 de agosto de 1996 em Petrópolis/RJ, teve por objetivos propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda e caracterizar a profissão de intérprete da Língua de Sinais (CORDE, 1996).

Este documento registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica, instituída em 1986, ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República, (atual Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto Nº 7.256/10) e com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis - UCP.

Durante a câmara técnica foi elaborado um documento que afirmava que Língua de Sinais já era:

Reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas do Brasil;
Uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas;
Uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo favorecendo, seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes;
Uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, devendo ser incorporada ao acervo cultural da nação (CORDE, 1996).

Dada a relevância do documento, destacaremos aqui para estudo e reflexão, algumas considerações de como se iniciou os primeiros registros com a participação de líderes surdos e profissionais ouvintes convidados para a elaboração deste documento.

As comunidades surdas brasileiras reivindicaram o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais como um direito de cidadania, registraram os seguintes argumentos como justificativa para o reconhecimento legal:

Não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa quer na modalidade oral quer na escrita;
Falta conhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram uma pantomima e lhe dão um valor inferior como meio de comunicação;
Na sociedade discrimina-se a língua de sinais, com a conseqüente geração de conflito nas famílias, entre profissionais e os surdos (CORDE, 1996).

Consideram ser a família e a escola, espaço para o processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas.

A família e a escola precisam considerar a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes;
Há necessidade de se criar mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais em todo o território nacional; esse processo já foi iniciado em algumas instituições de ensino (CORDE, 1996).

Nesse período, o que acontecia em todo território nacional era o atraso na aquisição da linguagem, salvo as crianças matriculadas em escolas de educação especial que tinham um programa de educação com língua de sinais. "Algumas crianças conseguiram atingir um bom nível de conhecimento, mas a maior parte adquiria apenas fragmentos da língua" (PEREIRA, 2005, p. 83).

Em documento elaborado pela comunidade surda, em encontro que precedeu o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos (FENEIS, 1999) indicam propostas. Eles destacam, entre outros aspectos, a importância de promover a capacitação dos professores de surdos em relação à aprendizagem da Língua de Sinais, objetivando garantir a qualidade de ensino por meio da efetiva comunicação entre professor e alunos surdos, enfatizando também, o conhecimento da cultura e da comunidade surda.

Atualmente, o espaço escolar e a família reconhecem a importância da Língua de Sinais, quando desenvolvem projetos, cursos, encontro de famílias bilíngues, porém, ainda apresentam dificuldades na aprendizagem de Libras para a comunicação com as crianças surdas, bem como para proporcionar a aquisição da linguagem por meio da língua de sinais para as crianças surdas. Assim, não dá para se esperar que a criança chegue à escola com a língua de sinais adquirida e o professor atue diretamente com o ensino dos componentes curriculares, em decorrência da maioria das famílias serem compostas por pais ouvintes, as crianças chegam com uma tardia aquisição de linguagem.

Seis anos após a elaboração do referido documento, a legalização e reconhecimento da Libras por meio da Lei n. 10.436/2002 se efetivou.

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (art.1º) e compreendida como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Apesar do reconhecimento legal, mesmo com um trabalho intensivo das instituições governamentais e não governamentais, junto a diversos órgãos públicos e privados e universidades, não se conseguiu realizar a almejada difusão proposta em relação a Libras, pois ainda muitos profissionais ouvintes que atuam com o alunado surdo, não conseguem dar o status preciso da Língua de sinais como língua natural, enfatizando o aprendizado da Língua Portuguesa escrita e oral.

Percebe-se que, aos poucos, a sociedade constrói um novo olhar em relação à Língua de Sinais, uma vez que as diversas mídias fazem uma apresentação positiva na perspectiva da acessibilidade, principalmente com ênfase ao profissional tradutor/intérprete de Língua de Sinais.

Anos depois, com a regulamentação da Libras, por meio do decreto n. 5626/2005, se materializa um documento de política de educação bilíngue, mas nas escolas é difícil a aceitação da língua de sinais como primeira língua e as mudanças pedagógicas quando da presença de alunos surdos.

A adoção da língua de sinais na educação de surdos possibilitou que as crianças surdas tivessem acesso a uma língua que, por ser visual, não lhes oferece nenhuma dificuldade para ser adquirida. No entanto, para que a aquisição se dê de forma eficaz faz-se necessário que a

criança surda seja inserida em atividades que privilegiem diálogos e textos e não sinais isolados (PEREIRA, 2005, p. 83).

Por isso, se faz importante a implantação de Programas Específicos em âmbito Nacional para a difusão da Libras, com a organização de programas educacionais bilíngues e da formação dos profissionais da educação (professores e intérpretes de língua de sinais).

Apesar do reconhecimento legal, na esfera social, ainda há muito que se fazer para a queda de mitos sobre as pessoas surdas e sobre a língua de sinais, o que justifica a necessidade de investimento em formação inicial, continuada e em serviço para professores, quando da intenção de consolidação de uma educação bilíngue.

Os surdos estavam lutando pelo reconhecimento de sua língua e em parceria com o MEC vislumbram a possibilidade da consolidação do Programa Nacional de Educação de Surdos, construir uma nova história, a de uma Educação Bilíngue para Surdos. No próximo tópico, versamos sobre a política de capacitação de professores instituída no Brasil.

3. A consolidação de uma educação multicultural e o investimento em formação continuada

A organização da formação de professores no Brasil tem seguido a formatação internacional, visto que o "Banco Mundial constitui, atualmente, a principal fonte de financiamento para a educação, o que lhe possibilita desempenhar importante papel político na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político dos países em que atua" (MIGUEL e VIEIRA, 2007, p. 01).

A adoção dessas políticas se afirma na IV Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien (1990), e definidas, após outros encontros, na V Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Santiago (1993) em que o Brasil foi participe. Paradigmas registrados posteriormente na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o Brasil, no qual seriam fixadas as metas para os próximos dez anos. Dentre essas metas está a formação de professores e a educação especial.

Para Michels (2006) a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) destaca a educação à distância como a forma mais apropriada de formar os

docentes, mas esse modelo não se implanta no Brasil na década de 1990 pela falta de estrutura tecnológica do país, se consolidando uma década depois.

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

Neves e Arruda (2007) consideram que a escola enfrenta problemas para o trabalho pedagógico com as clientelas distintas que tiveram acesso a ela, a partir do estabelecimento do projeto de educação para todos, base da proposta de inclusão, o desafio que se impõe é construir uma relação pedagógica que dê conta de atender à diversidade de seus alunos. Sob esse aspecto, Lancillotti acentua que:

[...] para o atendimento efetivo de toda a pluralidade humana a escola precisa se transformar, incorporar novos conhecimentos, novas tecnologias e procedimentos didáticos. Para atender o aluno com deficiência é imprescindível reformular a organização do trabalho didático vigente na escola, pois esta se encontra anacronizada pelo movimento da história (LANCILLOTTI, 2006, p. 48).

Prieto (2003, p. 08) analisa que, para que a escola atenda à diversidade de alunos é preciso “considerar as diferenças individuais e suas implicações pedagógicas como condição para a elaboração do planejamento e implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem”.

Quando se discute educação inclusiva com a presença de crianças surdas em salas de aula do ensino comum há um desafio específico. Kelman (2005, p. 87) considera que "apesar dos esforços empreendidos pelos sistemas de ensino público, os programas de capacitação de professores para lidar com aluno surdo em classe regular têm se revelado, com frequência, insuficientes". Pois, espera-se que os professores estejam preparados para educar qualquer tipo de alunado.

Saviani (2007) considera que a produtividade em educação passa a se estabelecer assim como em espaço econômico-produtivo. A educação toma nova estrutura:

É o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades educacionais já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de

empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2007, p. 189).

Dessa forma, o professor é motivado a produzir mais, a preparar aulas inovadoras, a estar preparado para a diversidade, uma das estratégias do mercado é a especialização de seus profissionais. Santos (2000) discute que a formação em serviço se apresenta como a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, visto que, conforme a diretriz do Banco Mundial se valoriza mais o conhecimento científico dos componentes curriculares do que o conhecimento didático-pedagógico que os professores devem ter.

Assim, diversos modelos de formação são implementados pelas secretarias e educação, com formação continuada no próprio serviço, com o emprego de módulos de ensino ou em cursos à distância; com carga horária bem diversificada. Consequentemente os professores, vão assumindo a educação da diferença, sem aprofundamento pedagógico e didático.

A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Em nome das recentes políticas públicas de acesso à educação, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna (MIGUEL e VIEIRA, 2007, p.1).

Essas contradições que vêm sendo vivenciadas pelos professores brasileiros em formação em serviço, nos últimos anos, em consequência às políticas públicas constituem um complexo objeto de estudo, todavia pouco investigado.

Na atualidade, observa-se embate entre instâncias federais, estaduais e municipais em relação à responsabilidade e autonomia diante da tarefa de formar professores e outros profissionais que atuam no campo educacional. Contudo, há consenso em considerar que professores melhor preparados podem atender e formar melhor seus alunos. Todavia, os modos de preparar melhor os professores e outros profissionais que atuam no espaço escolar permanecem como debate aberto (LACERDA, 2010, p.134-135).

MARTINS (2004) considera que o programa de surdos é um modelo seguido a partir dessa discussão, configurando no CAS como o espaço de formação de profissionais da educação pelas secretarias estaduais de educação, e Mato Grosso do Sul

é um estado considerado com o programa consolidado pela parceria Federação, Estado e FENEIS.

Apresentamos, no próximo tópico, a criação e estrutura do CAS, como também sua relação com o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES e o Interiorizando Libras.

4. CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez: uma política do MEC

No presente tópico, apresentamos o processo de formação continuada desenvolvido no período de 2000 a 2012 no estado de Mato Grosso do Sul com a implantação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES e o Interiorizando Libras, que consistia na formação continuada de profissionais (Instrutores de Libras, professores de surdos, intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa e professores de Língua Portuguesa para surdos) que atuavam com alunado surdo e com deficiência auditiva, índios surdos e surdocegos matriculados na rede comum de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Antes disso, as capacitações eram realizadas pelo CEADA².

O CAS foi idealizado, em virtude da experiência bem sucedida do CAP-DV- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, pelo MEC, que garantia o atendimento às pessoas cegas e às de visão subnormal nos anos de 1998 a 2000, motivando assim a implantação do mesmo modelo destinado às pessoas surdas e Deficientes Auditivas, denominando-o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS.

Durante o ano de 2000, o MEC realizou várias reuniões com os representantes das organizações não governamentais, das Instituições de Ensino Superior, das secretarias de Educação e representantes da comunidade surda por meio da FENEIS e

² A formação continuada no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1984 a 2001 era realização pela Secretaria de Estado de Educação, por meio do CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação que recebia inicialmente assessoria dos profissionais da DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - PUC-SP, expandindo posteriormente por diferentes profissionais da SEESP – MEC, com o objetivo de atender os profissionais do interior e da capital, principalmente os profissionais que atuavam nas classes especiais e salas de recursos para surdos das escolas comuns, nesse período ainda não era enfatizada o ensino da língua de sinais.

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, organizadas por Marilene Ribeiro. Mato Grosso do Sul teve como representantes, Shirley Vilhalva, diretora surda do CEADA e Maria Eutilia Marçal dos Reis, coordenadora pedagógica do CEADA.

O MEC tinha como objetivo viabilizar a implantação do Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos - PNAES do Brasil nas 27 Unidades Federadas. Posteriormente, atualizado para Interiorizando Libras, visto a regulamentação do decreto n. 5626/2005. O PNAES foi estabelecido por meio da parceria do MEC (representado pela Secretaria de Educação Especial e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) com as Instituições de Ensino Superior – IES, Organizações Não-Governamentais e entidades filiadas à FENEIS (MARTINS, 2004).

Os líderes surdos foram convidados para participar do processo de organização dos primeiros seis CAS, cada um representava uma região do Brasil, ficando na oportunidade, dois CAS na região centro-oeste e gradativamente sendo ampliado para as demais capitais e oportunizando este Centro para alguns municípios.

O Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos teve como justificativa para sua criação a consideração que a língua por meio da qual o surdo expressa e compreende conceitos de forma adequada é a língua de sinais e que seus professores, mesmos os especialistas em deficiência auditiva, ainda necessitavam estudá-la para utilizá-la em sala de aula. Assim, o MEC/SEESP – propôs realizar o programa, subdividindo-o em três metas, sendo: Cursos de língua de sinais, criação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez CAS, e Modernização das salas de recursos (médio prazo) (FENEIS, 2012).

Para a implementação do CAS se fazia necessário profissionais em cada unidade, para isso o investimento inicial foi na formação da futura equipe que atuaria no CAS e faria o trabalho com a função de multiplicar e de acompanhar todo processo para garantir o objetivo do Programa.

O objetivo do Programa foi o de formar instrutores surdos, professores e professores-intérpretes para o uso da língua de sinais em sala de aula, em parceria com as instituições formadoras de profissionais da educação (Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação e Escolas), estas não ofereciam, na época, formação para estes profissionais, sendo colocado como meta a ser atingida no ano de 2001. Em Mato Grosso do Sul, esses profissionais compuseram a primeira equipe do CAS.

Dessa forma, o CAS foi se constituindo como espaço de formação de: a) formação de professores em cursos de Libras, b) formação de professores-intérpretes; c)

formação de instrutores de Libras; d) formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; posteriormente agregando: e) formação de professores para atender os índios surdos e; f) formação de professores para alunos com surdocegueira.

Apresentaremos aqui, um panorama de como foi viabilizado o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - PNAES (de 2001 a 2005); depois do decreto 5.626/2005 o programa foi reestruturado e denominado de "Interiorizando Libras" (de 2006 até então).

Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES e Programa Interiorizando Libras	
Cursos Sob a responsabilidade do MEC (2001 e 2002)	Criação dos CASs (a partir de 2001)
I) Capacitação de Instrutores / Multiplicadores (Surdos) de Libras, II) Capacitação dos Professores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, III) Capacitação de Professores de Língua portuguesa.	1) Núcleo de capacitação de profissionais da educação: a) formação de professores em cursos de Libras, b) formação de professores-intérpretes; c) formação de professores e instrutores de Libras; d) formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; 2) Núcleo de apoio didático pedagógico, 3) Núcleo de Tecnologia e de adaptação de material didático e, 4) Núcleo de Convivência

I) Capacitação de Instrutores / Multiplicadores (Surdos) de Libras:

Foi oferecido curso de Libras para instrutores surdos habilitando-os para o ensino de Libras no ano de 2001, com a metodologia Libras em Contexto organizado pela professora doutora Tanya Felipe e equipe de instrutores da FENEIS. Estes primeiros surdos cursistas foram chamados de agentes multiplicadores, pois tinham como tarefa capacitar novos instrutores para o ensino da Língua de sinais em seus estados de origem.

Para justificar a atuação do instrutor surdo, o programa garantiu sua presença determinando institucionalmente que os surdos, embora sem titulação acadêmica para o ensino de línguas, eram proficientes na língua brasileira de sinais. Assim, o MEC/SEESP, em parceria com a FENEIS se propôs a realizar cursos para instrutores surdos (CAS, 2000).

Consistia de um treinamento para a aplicação do livro "Libras em Contexto" de autoria de Tanya Amara Felipe e Myrna Salermo (Imagem 1). O conteúdo constou de estudo sobre a educação de surdos, gramática da língua de sinais e metodologia do ensino de línguas (Curso de 40 horas).



Imagem 1: Livro Libras em Contexto

Os participantes foram selecionados pela FENEIS, perfazendo um total de setenta e seis pessoas indicadas como líderes pelas associações de surdos e pelas escolas de surdos. "Do Estado de Mato Grosso do Sul foram inscritos três surdos para participarem do curso, sendo uma professora surda com formação em pedagogia e com especialização e dois surdos com ensino médio completo" (NERES E ARRUDA, 2007, p. 09).

II) Capacitação dos Professores–intérpretes de Libras/Língua Portuguesa

A formação de intérpretes para atuar na educação objetivou habilitar professores e outros profissionais da educação para a interpretação de, e para, a língua de sinais nas salas de aulas do ensino comum ou escolas especiais e atuar como multiplicador de cursos de intérprete.

O Ministério da Educação preocupado com essa problemática desenvolveu em novembro 2001 uma capacitação de professores intérpretes do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, vinculado ao INES e FENEIS – em Brasília. DF. Mato Grosso do Sul foi representado por duas professoras que atuavam como intérpretes, Cristiane Ribeiro Albres e Jussara Linhares Granemann Cardoso, pretendendo que estas se tornassem agentes multiplicadoras, para que outros intérpretes do estado de MS recebessem a capacitação. A segunda etapa realizou-se no Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, Rio de Janeiro em 2002 (ALBRES, 2005).

"A formação foi de 100 horas e as professoras retornaram com a incumbência de organizar cursos de capacitação na capital e interior, objetivando a formação de novos

intérpretes educacionais [...] para atuarem na rede pública" (NERES E ARRUDA, 2007, p. 10).

O curso foi oferecido presencialmente e o conteúdo básico foi: Língua de Sinais, técnica de interpretação, interpretação de Língua de Sinais/português oral, interpretação de Língua de Sinais/português escrito e, interpretação de Português/Língua de Sinais. O curso teve como subsídio material o livro "O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa" (imagem 2), de autoria de Ronice Muller de Quadros.

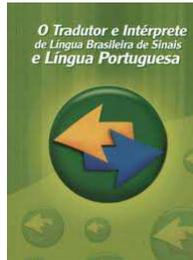


Imagem 2: Livro O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa

III) Capacitação de Professores de Língua portuguesa

O curso para professores de Língua Portuguesa foi organizado posteriormente, em Brasília, no período de cinco dias com objetivo de apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores com habilitação em Letras que atuavam com alunos surdos. O material instrucional "Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica" (imagem 3), elaborado para essa capacitação foi impresso em dois volumes: O primeiro volume traz perspectivas teóricas da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, história, educação. O segundo volume apresenta ideias de oficinas para o componente curricular de Português.



Imagem 3: Livros "O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica".

A Secretaria de Estado de Educação de MS indicou uma professora com habilitação em Língua Portuguesa que atuava numa escola comum da rede estadual. Ela já tinha alunos surdos incluídos no ensino comum com o intérprete intermediando o trabalho pedagógico.

Criação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS.

A criação do CAS visava garantir aos sistemas de ensino profissionais capacitados, para atuar com alunos surdos, como intérprete educacional e o instrutor de Libras, preferencialmente surdo, utilização dos recursos educativos, equipamentos tecnológicos, visando o acesso aos conteúdos curriculares.

Até o ano de 2006, todas as Secretarias Estaduais de Educação receberam equipamentos enviados pelo MEC. O projeto CAS foi implantado em todos os 27 Estados do Brasil, contemplando alguns municípios.

- Em 2002/2003, nos estados de MS, PA, MG, PE, RS, e no Distrito Federal;
- Em 2003/2004, nos estados de RO, CE, MA, BA, e AM;
- Em 2004/2005, nos estados de TO, GO, RP, PI, ES, AP, AC, MT, RN, SE, AL e PB;
- Em 2006, nos estados de RN, RJ, MG, PR, PR e municípios de Ribeirão Preto/SP e Cascavel/PR.

O objetivo do CAS é promover a capacitação dos profissionais do ensino comum em que tenham alunos surdos matriculados, com ou sem serviços da educação especial, que disponham ou não de salas de recursos.

Devido à extensão territorial do Brasil, o número de pessoas surdas, por município, é relativamente baixo (exceto nas capitais), o que dificultava a criação de classes especiais ou salas de recursos, bem como a capacitação de professores para essa minoria. Havia casos em que se fez necessário o consórcio entre os municípios para lhes oferecer o atendimento educacional especializado, assim como para promover cursos para os professores (CAS, 2000).

Constata-se, entretanto, que, apesar da matrícula no sistema educacional, os serviços educacionais existentes ainda estavam distantes de promover, com qualidade, a real inclusão do surdo no ensino comum.

Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse aluno, principalmente no que se refere à utilização da língua portuguesa escrita, da língua brasileira de sinais – Libras, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação acadêmica. Como consequência das dificuldades, havia um baixo nível de escolaridade da maioria absoluta dos alunos

com surdez, fato decorrente da inadequada formação inicial de professores (FENEIS, s.d.).

Estrutura organizacional do CAS

O CAS está organizado em quatro núcleos, cada qual com atividades específicas: 1) Núcleo de capacitação de profissionais da educação, 2) Núcleo de apoio didático pedagógico, 3) Núcleo de Tecnologia e de adaptação de material didático e, 4) Núcleo de Convivência; conforme documentos encaminhados às Secretarias de Educação Estaduais, em 2000. Neste trabalho vamos aprofundar nas questões relativas ao primeiro núcleo.

1) Núcleo de capacitação de profissionais da educação

Este núcleo tinha por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada de professores, instrutores de Libras surdos e de intérpretes que atuavam ou atuariam com alunos surdos na rede pública de ensino, podendo o curso ocorrer em parceria com Instituições de Ensino Superior.

Conforme projeto, deveria ainda promover cursos de: Língua Brasileira de Sinais, a tradução de língua de sinais para a língua portuguesa escrita; interpretação da língua de sinais/língua portuguesa; língua portuguesa, em sua modalidade escrita (alfabetização, produção de textos, avaliação de textos); ensino de língua portuguesa, em sua modalidade oral, em interface com a fonoaudiologia, principalmente para professores que atuavam com surdos/DA na educação infantil e informática que incluísse os softwares específicos para a educação de surdos.

Apresentamos a seguir, dados da execução do programa no CAS de Mato Grosso do Sul - MS.

a) Formação de professores em cursos de Libras:

Para os professores do ensino comum foram oferecidos cursos de Língua Brasileira de Sinais. Os cursos eram ministrados pelos instrutores surdos na capital e interior, subsidiado pela Secretaria de Estado de Educação, em parcerias com as secretarias municipais de educação.

No início, professores do interior do estado vinham para a capital - Campo Grande participar do curso, organizado de forma condensada (módulos de uma semana). Da mesma forma, quando os instrutores da capital tinham que ministrar o curso no interior, estrategicamente o curso era condensado (módulos de uma semana). Todavia, consideramos que não se aprende uma língua em uma semana. Este foi um problema a ser enfrentado. Quando a cidade já tinha seu instrutor surdo era possível que o curso fosse organizado de forma sequencial, o que oportunizava aos cursistas irem se apropriando paulatinamente da língua gestual-visual, o que fortaleceu a necessidade de formação de mais instrutores no interior.

Outro ponto problemático, é que o material didático utilizado no curso contemplava conteúdo para ser trabalhado em 120 horas, caso os professores ouvintes tivessem interesse em dar continuidade em seus estudos em Libras não tinham outro curso para participar. Os instrutores surdos, sem formação superior, naquele período, não tinham condições de organizar novos cursos com um programa de curso de língua de diferentes níveis.

Professores da rede regular de ensino e comunidade participaram de diversos cursos de Libras. Apresentamos a seguir, um panorama da extensão desses cursos quando do *Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES* (1ª fase - 2001 a 2005).

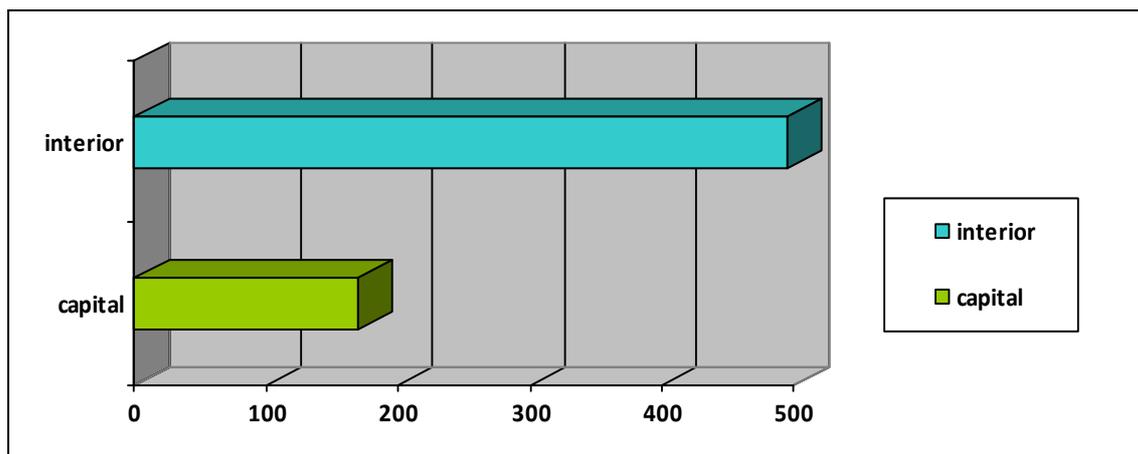


Gráfico 1: Número de alunos formados em cursos de Libras do CAS - MS de 2002 a 2004.

O ano de 2002 foi o primeiro ano de organização dos cursos de Libras para professores, sendo realizado na capital e no interior do estado. Constituindo 24 cursistas de Campo Grande e 471 do interior, contemplando 21 cidades, como: Aparecida do Tabuado, Água Clara, Angélica, Aquidauana, Batayporã, Bodoquena, Bonito, Costa Rica, Coronel Sapucaia, Coxim, Cassilândia, Caarapó, Dourados, Guia Lopes da Laguna, Itaporã, Naviraí, Porto Murtinho, São Gabriel D'oeste, Sonora, Paranhos e Três Lagoas (Gráfico 1). Em 2003, 77 cursistas, e em 2004, 37 cursistas em Campo Grande.

Nos anos de 2005 e 2006 não foram realizados cursos no CAS, por falta de infraestrutura (espaço físico) e falta de profissionais para execução dos cursos de Libras PNAES.

Dos anos de 2007 a 2012 os dados são de 13.499 cursistas do interior e 7.642 cursistas na capital (Gráfico 2) configurando o período do programa denominado de *Interiorizando Libras* (2ª fase - a partir de 2006).

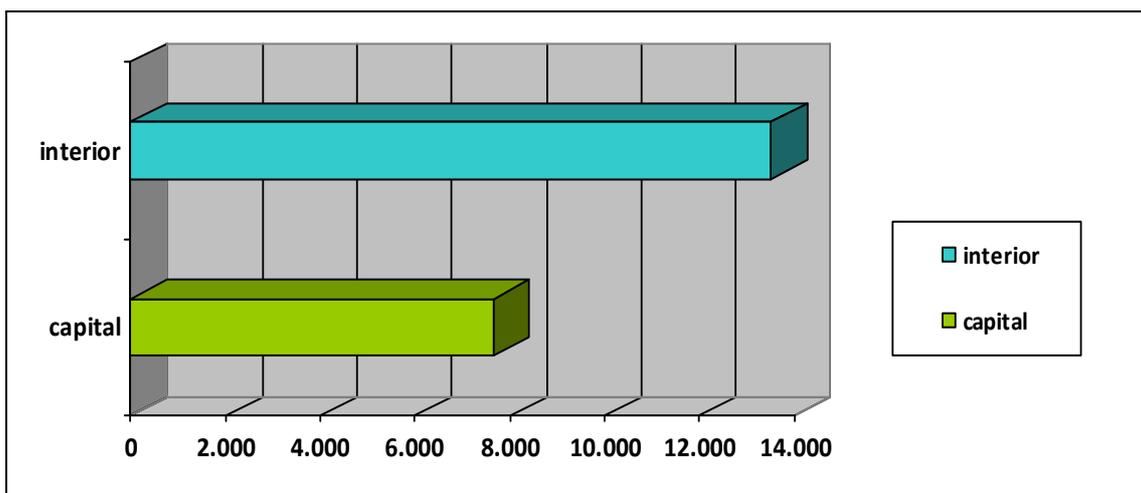


Gráfico 2: Número de alunos formados em cursos de Libras do CAS - MS de 2007 a 2012.

Estes dados revelam que nestes dez anos de CAS (2002 a 2012) se tem atingido o objetivo de difusão da Libras. Dentre os 79 municípios que pertencem ao estado de Mato Grosso do Sul, 68 foram contemplados com pelo menos uma turma de curso de Libras, apenas 11 não tiveram cursos de Libras. Os não contemplados são os municípios em que não se tem alunos surdos em idade escolar. Não há dados do nível linguístico atingido por todos esses cursistas, mas podemos afirmar que um conhecimento sobre a língua e sobre a pessoa surda foi vivenciado, visto que todos os professores ou instrutores de Libras são surdos, isso pode refletir em um corpo docente de escolas

públicas mais compreensíveis com a diferença linguística, não mais totalmente desinformado da existência da Língua de Sinais e dos surdos.

b) Formação de professores-intérpretes³:

A contratação de intérpretes educacionais na rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul data de meados da década de 1990, principalmente para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (ALBRES, 2005). Este número foi gradativamente se ampliando.

No processo de multiplicação, após o curso oferecido pelo MEC (2001-2002), foi ofertada aos profissionais que atuam na interpretação da capital e municípios a formação de intérprete, sendo estes coordenados pelas professoras multiplicadoras, dentro do CAS, juntamente com os primeiros instrutores surdos. Esse primeiro curso de capacitação para intérpretes que atuavam na rede pública de ensino, teve a participação de aproximadamente 30 profissionais, com 60 h/a de curso.

A Secretaria de Estado em parcerias com as secretarias municipais apoiaram financeiramente para que o curso de capacitação de intérpretes acontecesse sistematicamente.

As capacitações para intérpretes de língua de sinais no Estado de Mato Grosso do Sul, eram oferecidas somente pela Secretaria de Estado de Educação (SED), através do CAS e do Centro de Atendimento do Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), certificados pela própria SED. Os cursos atenderam aproximadamente 150 professores e intérpretes educacionais da capital e do interior do estado, no período de 2002 a 2005, segundo relatores do CAS (NERES e ARRUDA, 2007, p. 10).

Curso específico de “Tradução de língua de sinais para a língua portuguesa escrita” não foi realizado de forma sistemática, como previa o projeto inicial, visto que a interpretação de Português para a Língua de sinais era de grande relevância, já que era a atividade que os intérpretes educacionais despendiam mais tempo em sua prática.

Depois de alguns anos, com a consolidação de uma equipe de intérpretes, a formação se reestruturou para encontros periódicos (mensais) entre os intérpretes

³ O termo professor-intérprete foi utilizado pelo MEC na década de 1990, pois contratavam professores com conhecimento em Libras para atuarem como intérpretes em sala de aula, mediando o processo de ensino-aprendizagem.

educacionais da rede estadual de ensino para estudo dos sinais acadêmicos e orientações. Atualmente (a partir de 2009), os encontros são realizados uma vez por mês, aos sábados, e os chamam de PI (práticas de interpretação), para intérpretes da capital e do interior.

Em 2012, 284 intérpretes estavam contratados e atuando em toda a rede estadual de ensino, sendo 68 em escolas estaduais da capital e 180 em escolas estaduais no interior. Todos receberam formação pelo CAS. Assim, o CAS contribuiu diretamente com a inclusão dos alunos surdos, garantindo-lhes profissionais capacitados para trabalhar na mediação pedagógica. 386 alunos surdos foram atendidos pelo serviço de intérprete educacional, distribuídos em 156 unidades escolares em 2012, conforme relatório do CAS.

c) Formação de instrutores de Libras

Os agentes multiplicadores, formados pelo MEC, logo do retorno para o Estado de Mato Grosso do Sul, trabalharam no planejamento e execução de cursos de formação de novos instrutores surdos de Libras.

Em 2001, iniciando as formações, a equipe de multiplicadores formou vinte instrutores em Campo Grande. A partir de 2003, o CAS articulou um curso para os surdos do interior do estado. A capacitação foi dividida em dois momentos, sendo que, inicialmente, compareceram quarenta e cinco surdos, sendo estes alunos das escolas públicas e pessoas da comunidade. Na segunda etapa, e desta vez já com apoio das Secretarias de Estado e dos Municípios, setenta surdos compareceram, sendo que cinco destes, já atuavam como instrutor em suas cidades (NERES e ARRUDA, 2007, p. 9).

Novos cursos de formação em serviço foram ocorrendo, tanto para instrutores do interior quanto da capital. Um problema enfrentado foi o baixo nível de escolaridade dos surdos, ficando difícil a cobrança por leituras e estudos de referencial bibliográfico.

Vale destacar que o curso de formação de instrutores previa sua capacitação para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, mas o sistema educacional também requeria profissionais surdos para atuação no ensino de Libras como primeira língua para as crianças surdas, não havendo formação para esse fim. No decorrer dos anos, os instrutores foram buscando formação acadêmica em cursos de pedagógica e, a partir de 2008, de formação em Letras Libras. Todavia, ainda temos instrutores surdos

sem formação superior atuando em conjunto com professores ouvintes no ensino de crianças surdas em salas de recursos e ministrando cursos de Libras como segunda língua para ouvintes.

Não nos foram informados o número total de instrutores surdos de Libras capacitados ao longo destes dez anos. Em 2012, estavam contratados 25 surdos instrutores, sendo que dois trabalhavam com atendimento educacional especializado - AEE, uma era técnica pedagógica, uma era coordenadora de núcleos, dois eram do núcleo de tecnologia, treze atendiam os cursos de Libras nos municípios e seis ministravam os cursos de Libras em Campo Grande (capital).

Um aspecto bastante proeminente, diz respeito à experiência de trabalho com o grupo de profissionais surdos e sua relação com os ouvintes na efetivação do Programa no Estado, nesse período. Nessa construção, nos deparamos com momentos conflitantes, indagações e descobertas dessa condição humana de ouvir e de não ouvir.

A posição dos surdos, sua maneira de lidar com os ouvintes, sua autenticidade, suas dúvidas, as expectativas frente a um espaço de trabalho possível junto aos profissionais ouvintes, numa perspectiva de igualdade de conhecimento, pois, era o grande momento dos surdos, com a possibilidade de alcançar uma posição de professor, de efetivamente exercer a docência, em condições iguais a dos ouvintes e deixar a posição anterior de subemprego, ou colocações mais humildes por conta da baixa escolaridade.

A questão é que "professores surdos não têm dúvida da legitimidade da língua de sinais e do significativo valor que ela representa em suas vidas, embora possam desconhecer as discussões geradas pelo estudo científico da linguagem" (GESSER, 2012, p. 82).

O olhar dos "ouvintes", para os surdos, ainda com muita incompreensão no fazer de quem percebe o mundo pela audição, pela linguagem oral, tentativas de acertos na comunicação por meio da Libras ocorreram, mas ainda insuficiente para os surdos, face às suas diferenças linguísticas. Os diferentes níveis de letramento dos surdos de MS e as constantes dificuldades com o português escrito ocasionam "visões distorcidas sobre sua língua e sobre sua capacidade" construídas pelos ouvintes (GUESSER, 2012, p. 82).

"Professor surdo que ensina uma língua desprestigiada e inviabilizada na sociedade majoritária ouvinte, muitas vezes sem qualquer tipo de formação profissional, e por isso se orienta apenas pelas experiências que teve como aluno" (GUESSER, 2012, p. 81). Assim aconteceu com os instrutores de Libras do CAS, no começo. Apesar

de terem participado do curso de capacitação, esse era apenas o início de uma formação como docente de Libras. A dificuldade em estudos acessíveis (em Libras) tanto de linguística, como linguística aplicada e didática, os colocava em diferente posição em comparação aos outros profissionais do CAS (ouvintes), que a partir da capacitação inicial buscaram ler, pesquisar e aprofundar conhecimentos em seu foco. Assim, os surdos formaram um grupo de estudo, para que presencialmente, em Libras, pudessem discutir sobre a prática de ensino de Libras, tudo ainda muito intuitivo.

Por um lado os surdos, com todas as possibilidades de atuação como docente não tinham a formação superior e os ouvinte em ter que, de forma positiva, compartilhar o conhecimento e o “status” da docência. Os surdos com a proficiência no aspecto social que precisando construir uma obtenção metodológica para atender um espaço acadêmico, e neste momento, a chance de atuar no ensino da sua língua, os desafios de se apropriar desse conhecimento e aplicá-los. Os ouvintes com o desafio de aprimorar a Libras, conhecer a cultura surda, mas com uma responsabilidade e desafio de compartilhar este o espaço com o formando surdo, que deixava de ser aluno, para ser profissional e o colega de trabalho. Quando havia conflitos, a ordem era ter paciência para o diálogo e aceitação, quando a identidade linguística e surda, mas claramente compreensivo e solucionável.

d) Formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos:

Conforme as diretrizes do PNAES deveriam ser selecionadas para participação neste curso, os profissionais que atuavam com a Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II) que tivessem alunos surdos e que faziam o uso da Libras. Foi difícil encontrar tais profissionais, dessa forma foi aberto também para os pedagogos que faziam uso da Libras.

A primeira turma foi do curso de Língua Portuguesa como segunda língua para professores que atuavam com alunos surdos sem habilitação em Letras (35 professores), curso inicial com 60 h/a foi realizado em 2003.

[...] essa foi a área que apresentou maior dificuldade, quando da implementação do CAS, haja vista, a quase inexistência de trabalhos pedagógicos voltados para o ensino da Língua Portuguesa com metodologia de segunda língua, tanto no âmbito do fazer pedagógico nas classes comuns do ensino regular, como nos espaços de grupos de

estudos e pesquisas juntos às Instituições de Ensino Superior (NERES e ARRUADA, 2007, p. 10).

O curso tinha como foco os professores licenciados em letras e com habilitação em língua portuguesa. Consideramos que este grupo atuava principalmente com o Ensino Fundamental II e muitos não eram professores de surdos. O que deveria se caracterizar como um curso de aprofundamento nas questões metodológicas acabou por se configurar como espaço de instrução aos aspectos da Libras e da comunidade surda.

Não estava previsto como função do CAS formar os professores do Ensino Fundamental I, professores pedagogos, responsáveis pela introdução dos alunos surdos no letramento, mesmo porque o Estado passava pela reestruturação de municipalização do Ensino Fundamental I e o Estado deveria se comprometer com a capacitação dos professores da rede Estadual.

No ano de 2005, o CAS tendo esta frente coordenada pela professora Selma Coelho e Cristiane Albres, com o apoio dos profissionais do CEADA (fonoaudiólogas Neiva de Aquino Albres e Klênia Armoa de Deus) e recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – desenvolveu um curso sobre ensino de português para surdos em duas cidades do interior, Aquidauana e Dourados, com média de 30 cursistas em cada. O público alvo foi redimensionando para professores de Língua Portuguesa e/ou pedagogos e outros professores que trabalhassem com alunos surdos, o cronograma foi desenvolvido em duas etapas (1ª etapa - 03 a 07 de outubro, e 2ª etapa - 17 a 21 de outubro de 2005).

Assim, os cursos de língua portuguesa, em sua modalidade escrita (alfabetização, produção de textos, avaliação de textos) não se sistematizaram e não foram amplamente ofertados para o interior do estado, diferentemente do que aconteceu com o curso de Libras. Ao longo dos anos este curso foi sendo reestruturado, e o trabalho sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos foi destinado aos professores de salas de recursos multifuncionais que também atendiam alunos surdos e não mais para os professores regentes de classes comuns em escolas regulares. Cabe saber o que o professor da classe comum faz com o aluno surdo incluído nas aulas semanais que ministra português como primeira língua para alunos ouvintes. "[...] em que momento, numa escola regular, os surdos, na mesma sala de aula com colegas ouvintes estariam aprendendo a língua portuguesa como segunda língua?" (SÁ, 2011, p. 45).

O projeto do PNAES também previa curso de ensino de Língua Portuguesa, em sua modalidade oral, em interface com a fonoaudiologia, principalmente para professores que atuavam com surdos/DA na educação infantil. Este não foi realizado com essa proposta, porém foram articulados encontros com os profissionais que atuavam nos Centros de Educação Infantil como professores e atendentes, conforme relatórios do CAS.

Os CASs tinham autonomia para criação de cursos necessários para atender as demandas específicas. Dessa forma, o CAS de MS criou os cursos: e) formação de professores para atender os índios surdos, consolidando-se com o Projeto Índio Surdo, iniciou com pesquisas e estudo de levantamento de existência desse alunado nas escolas indígenas das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul e; f) formação de professores para alunos com surdocegueira.

2) Núcleo de apoio didático pedagógico

Esse núcleo compreendia um espaço, que tinha a função de apoiar alunos surdos e deficientes auditivos, professores e comunidade surda, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

O núcleo poderia oferecer, entre outros:

- Cursos de Libras para surdos e ouvintes;
- Curso de escrita de sinais (*sign writing*) para surdos e interessados;
- Cursos de língua portuguesa escrita para surdos;
- Apoio pedagógico à pessoa com surdez, em grupo ou individual;
- Orientação aos professores para a utilização dos recursos didáticos;
- Utilização de recursos para a aprendizagem de Libras e da Língua Portuguesa (como 2ª língua) pelos alunos surdos;
- Uso de recursos eletrônicos para a aprendizagem da modalidade oral do português, principalmente para os Deficientes Auditivos;
- Estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professores de nível médio e superior.

(CAS, 2002)

Muitos desses nem chegaram a acontecer, pela falta de profissionais com competências específicas para seu desenvolvimento e falta de espaço físico.

3) Núcleo de Tecnologia e de adaptação de material didático

Este núcleo deveria dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos em Língua de Sinais, adaptação de vídeos de complementação didática, principalmente aqueles produzidos para as escolas públicas do ensino fundamental, por meio da inserção de “janelas” para a interpretação em língua de sinais ou de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos.

Nesse sentido, o núcleo deveria ser constituído de equipamentos informatizados e comunicação que permitam as adaptações necessárias ao material didático, bem como aqueles que facilitem a eliminação de barreiras na comunicação de pessoas surdas, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer.

Os equipamentos necessários para o laboratório foram disponibilizados gradativamente, porém ainda insuficientes, tendo em vista a demanda, inviabilizando assim, a realização da formação proposta.

4) Núcleo de Convivência

Espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas integrando pessoas surdas e ouvintes. Esse núcleo precisaria oferecer diversas oficinas (teatro, poesia, artesanato, pintura, dança, música), orientação profissional, organização de congressos, seminários, bibliotecas, filmoteca, entre outras.

O CAS organizou alguns eventos como cursos, encontro de Libras em Contexto em parceria com a UFMS (2004), Encontro de Famílias Bilíngues e Amigos de Surdos de Mato Grosso (2010 e 2013), I Encontro de Pesquisadores em ED. Surdos de MS (2013), entre outros.

Reflexões - Reestruturação do CAS ao longo dos seus dez anos

Na primeira proposta de 2001 para a criação dos CASs, a meta era qualificar profissionais da educação e elaborar material didático específico para a educação bilíngue.

Com a criação do Centro em Mato Grosso do Sul, o Sistema de Ensino passou a receber o suporte necessário para garantir, aos educandos que apresentam um quadro de surdez, o acesso aos recursos específicos ao seu atendimento educacional. Esse Centro, entretanto, ainda não era o suficiente para atender às variadas demandas decorrentes da diversidade das atividades escolares e da comunidade (NERES e ARRUDA, 2007, p. 11-12).

Constatamos que a formação de alguns profissionais da educação teve maior investimento do que outros, em detrimento das condições de pessoais e estruturais do CAS de MS. O Núcleo de Formação de Profissionais desenvolveu ações mais efetivas do que outros núcleos, como o de Núcleo de Apoio Didático Pedagógico e adaptação de material didático.

Entendendo que o PNAES tinha como objetivo final a inclusão e não a consolidação de escolas bilíngues para surdos, por isso no programa não previa a formação de professores bilíngues, de pedagogos para atuar na educação infantil e ensino fundamental em escolas de surdos. O foco do Programa era a formação de profissionais para atuarem em escolas inclusivas.

Políticas de Educação especial, da antiga Secretaria de Educação Especial SEE, e da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação, vem financiando e apoiando a criação destes Programas, órgão, e serviços de atendimento educacional especializado. Todavia, não se tem uma avaliação e acompanhamento das políticas e práticas direcionadas destinadas à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira (MENDES, TOYODA, BISACCIONE, 2009; BARRETO, 2009).

Segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiados 15.551 salas de recursos multifuncionais - SRMs para 4.564 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados. Em que medida este tipo de serviço tem servido para apoiar a escolarização deste alunado?

Guimarães (1999), por sua vez, pontua que a grande maioria dos cursos de formação continuada tem uma carga horária reduzida e são oferecidos esporadicamente pelas redes oficiais de ensino. Assim sendo, é questionável afirmar se esse tipo de iniciativa contribui de maneira eficaz para a promoção da mudança na atuação do professor.

Todavia, consideramos que o PNAES trouxe inúmeras contribuições, apesar de algumas questões ainda se configurarem como impeditivas para sua efetivação ou seu sucesso. Uma delas era o número insuficiente de profissionais aptos a oferecer

capacitação específica aos docentes da rede pública de ensino e das escolas particulares que já atuavam com o alunado surdo; a inadequação do espaço físico destinado às instalações do CAS; pouco recurso financeiro para a aquisição de equipamentos e materiais, para a equipe que estava atuando na implementação; o difícil alcance dos surdos para a formação de instrutores de Libras, principalmente os que residiam no interior do estado, a inexistência de um curso em nível de graduação para o profissional intérprete que já atuava nas unidades escolares e universidades como tal, mas eles tinham formação inicial diversificada.

Em 2007, foi instituído um Grupo de Trabalho com o objetivo de “rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 2007b, p. 1). O documento aprovado – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - tem como objetivo valorizar os processos inclusivos “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p.1). Para tanto, destaca a necessidade de uma reorganização dos sistemas de ensino, de forma a assegurar o atendimento às especificidades educacionais de todos os alunos, sendo o CAS um órgão importante para planos de ação.

Atualmente, em 2012, o CAS objetiva promover a educação bilíngue.

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez: Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis. (BRASIL, 2013).

Constatamos, cada vez mais veemente as frentes para a implementação da educação inclusiva. Apesar de o discurso ser de "promover a educação bilíngue", pesquisadores indicam que a interpretação que o MEC faz de bilíngue é da existência de duas línguas em espaço escolar, a Libras e o Português, da convivência de surdos e ouvintes em salas mistas. Mesmo com o atendimento por meio de serviços de educação especial (instrutores e intérpretes) não se sabe a quão esta escola se faz um espaço que propicie de fato um desenvolvimento bilíngue.

Os surdos lutam por uma educação bilíngue, em escolas de surdos ou classes bilíngues como prevê o decreto 5626/2005, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, e em contrapartida encontram um movimento que consolida cada vez mais uma educação inclusiva (ALBRES e SANTIAGO, 2012). Como há grande

investimento nos programas inclusivos, as classes especiais do estado de Mato Grosso do Sul foram fechadas e transformadas em salas de recursos (OLIVEIRA, CORREA e KASSAR, 2003). As escolas especiais de surdos foram esquecidas e relegadas a automanutenção, algumas até fechadas. Em Mato Grosso do Sul, o CEADA, onde funciona a escolarização de alunos surdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental não foi fechada, mas mantém-se com um número pequeno de alunos em comparação aos alunos incluídos no ensino comum e com os alunos com maiores comprometimentos.

Pesquisas deveriam permitir o confronto entre o que está previsto na legislação e o implantado nos CASs. Seria interessante conhecer a estrutura e funcionamento, equipes de profissionais e os serviços pedagógicos especializados no âmbito de cada Secretaria Estadual de Educação, já que isso difere em cada Centro. Os resultados com estas pesquisas poderiam auxiliar na reorientação das ações em desenvolvimento relativas às políticas públicas educacionais, além de produzir indicadores de análise de programas de educação especial, algo ainda incipiente em nosso país.

5. Considerações finais

A formação continuada em serviço para professores de surdos em uma perspectiva inclusiva se consolidou, com a criação do *Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS*. O Estado de Mato Grosso do Sul, desde a década de 1980, criou serviços de educação especial e estabeleceu suas normas calcadas em uma política educacional inclusiva.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2004), buscou contemplar as ações que visam garantir a inclusão da diversidade nas classes comuns do ensino regular, e o PNAE é um instrumento que pretendeu fortalecer e ratificar essas políticas de inclusão quando proporcionou aos profissionais da educação, possibilidades de acesso aos conteúdos que dizem respeito à educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais.

O CAS foi criado para desenvolver ações do *Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES* (1ª fase - 2001 a 2005). Conforme dados apresentados, o programa contribuiu com a educação de surdos no estado, por meio das várias capacitações em serviço, destinadas aos profissionais que atuavam na educação básica da rede de ensino, como também dos que já ingressavam no CAS, como dos Instrutores

de Libras, os intérpretes educacionais, pedagogos; acadêmicos de vários cursos, outros profissionais, familiares de surdos, sendo estes da Capital e de alguns municípios do Estado.

O segundo momento do programa, denominado *Interiorizando Libras* (2ª fase - a partir de 2006), promoveu a difusão da Libras, por meio de inúmeras reuniões, palestras, encontros junto às instituições especializadas, escolas comuns, instituições de ensino superior, associação de moradores, clube de mães, prefeituras municipais e colaborou no esclarecimento das necessidades do alunado surdo, suas possibilidades e desafios. Neste segundo momento, o programa foi direcionado para atender a demanda do interior.

A implantação do PNAE serviu para a formação continuada e serviço de muitos profissionais, com ênfase nos instrutores surdos para o ensino de Libras, o que deu visibilidade à Libras, algo até então incipiente em todo o Brasil. O Estado de Mato Grosso do Sul, investiu na formação continuada dos profissionais da educação de forma gradativa e foi ampliando os atendimentos.

Este texto permitiu ilustrar que a organização de políticas educacionais, e nelas a política de formação de profissionais de educação e de acesso/qualidade do processo educacional para alunos surdos, avança com a perspectiva da educação inclusiva, contudo, tanto no plano teórico como no plano das práticas educacionais ainda se evidenciam problemas e controvérsias. Problemas como: os profissionais serem responsáveis por muitas ações, pouco investimento em determinadas áreas, como o ensino do português como segunda língua; no item controvérsias, destacamos, principalmente, como expressão de indefinições presentes no próprio campo da educação de surdos, se do trabalho para uma educação inclusiva, para uma educação inclusiva bilíngue ou para uma educação bilíngue para surdos.

Fazendo referência ao capítulo de Shirley Vilhalva intitulado "A Ameaçada Escola de Surdos" (VILHALVA, 2011), constatamos a falta de investimento na Educação Infantil, na permanência/construção de uma escola bilíngue de surdos, ou seja, na transformação da antiga escola especial para surdos em escola bilíngue e no ensino do português como segunda língua. Todo investimento do CAS esteve voltado para a educação inclusiva. Não podemos afirmar que nestes dez anos se conseguiu construir uma educação bilíngue. O conceito de educação bilíngue é muito profundo e com capacitações de alguns professores em cursos de Libras sem a reestruturação das unidades escolares e pela contratação de professores ou outros profissionais para a

atuação como intérpretes não se garante a construção de uma escola bilíngue. Todavia, as escolas ou classes de surdos também são opção política-pedagógica legítima (SÁ, 2011) e não foram/é objetivo de tal programa.

6. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino e SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Educação bilíngue para surdos. In: DENARI, Fátima. **Contrapontos da Inclusão**. São Carlos: Pedro e João Editora, 2012.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

_____. MEC. **Portaria Ministerial n. 555 de 05 de junho de 2007b**. http://sentidos.uol.com.br/downloads/portaria_555.pdf. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____, MEC. **Programas e Ações**. Centros de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S. Acesso em 12--12-13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17437&Itemid=817

CENTRO DE APOIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS – CAS. Projeto de criação do CAS. 2000.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

CORDE. **Relatório da Câmara técnica "Surdo e a língua de sinais"**. 08 a 1 de agosto de 1996. Local: Petrópolis/RJ. Disponível em:
<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA9xEAK/lingua-sinais-surdos>>

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que Educação nós surdos queremos**: Documento do Pré-Congresso — V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/UFRGS: 1999. Texto Digitado.

FENEIS. **Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos**.
<http://www.feneis.org.br/page/pnaes.asp>. s.d.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. UFPel Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010. Disponível em:
<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>

LANCILLOTTI, Samira S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise da par a educação especial. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006.

MARTINS, Edileuza Alvez. **Os alunos surdos no ensino regular**: o que dizem os professores. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande - MS: UFMS, 2004. Disponível em:
<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/709/1/Edileuza%20Alves%20Martins.pdf>

MENDES, Enicéia Gonçalves; TOYODA, Cristina Yoshie; BISACCIONE, Paola. S.O.S. inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. as políticas educacionais e a formação continuada do professor. In: **VII Jornada do HISTEDBR**. "O trabalho didático na história da educação". Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. In: **Revista HISTEDBR** - "História, Sociedade e Educação no Brasil. Edição Número 31. Setembro/2008. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf

NERES, Celi Corrêa; ARRUDA Cícera Selma Cosmo. A implantação do programa nacional de apoio à educação de surdos em mato grosso do sul e as implicações no trabalho didático (2001-2004). In: **VII Jornada do HISTEDBR**. "O trabalho didático na história da educação". Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007.
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/A%20IMPLANTA%20DO%](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/A%20IMPLANTA%20DO%20)

[20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20APOIO%20%20C0%20EDUCA%C7%C3O%20DE.pdf](#)

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões Grande - MS. In: PRIETO, Rosângela Gavioli. **Construção da educação inclusiva: a situação de Campo**. 26ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT-15 Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf>

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. in: FERNANDES, Eulália. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. pp. 81-86.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande/MS, 2004. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/editais/pdi/plano-estadual-educacao.pdf>

PRIETO, Rosângela, G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli. (Orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. SP, Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SÁ, Nídia Regina L.. Escola e Classes de surdos: opção político pedagógica legítima. In: _____. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTOS, L. L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.111, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, n. 21, maio/ago.2007.

VILHALVA, Shirley. A Ameaçada Escola de Surdos. In: SÁ, Nídia Regina L. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

PROFESSOR BILÍNGUE DE SURDOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DE QUE FORMAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Vinícius Nascimento

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)/
Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades*

Tiago Codogno Bezerra

*Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades
Colégio Rio Branco e Colégio Luiza de Marillac*

Resumo

Este ensaio objetiva realizar uma discussão sobre a educação bilíngue de surdos focando a formação do professor bilíngue de ensino fundamental. Por meio de uma análise da legislação vigente sobre a educação bilíngue e a formação desses profissionais, problematizamos as propostas atuais e discutimos o emaranhado conceitual que constitui as definições e, por consequência, as aplicações e propostas educacionais em uma perspectiva bilíngue para surdos, bem como seus efeitos e desdobramentos para formar o professor que atuará diretamente com os alunos surdos em sala de aula: o professor bilíngue.

1. Introdução

Toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso aconchego.

Coracini (2007, p. 48).

A realidade atual da educação de surdos no Brasil configura-se de maneira *relativamente* satisfatória, do ponto de vista diacrônico, em relação aos processos já vivenciados na história. Corremos riscos em realizar essa ousada afirmação, mas temos consciência de que, embora muitos aspectos ainda precisem ser abordados, discutidos, pensados, repensados e elaborados – e nisso não restam dúvidas – a educação de surdos, em uma perspectiva sócio-antropológica e linguístico-cultural, vem marcando seu território – mesmo que em passos vagarosos.

Essa observação positiva e otimista sobre o processo educacional de surdos pode sim ser realizada quando olhamos para esse cenário de uma perspectiva *macro*, isto é, contabilizando as conquistas e avanços, tanto legais quanto institucionais e científicos,

protagonizados por movimentos de e para surdos nas últimas duas décadas. Esses movimentos, que foram iniciados na década de 1980 aliados às pesquisas científicas iniciadas nesse período e a criação de uma legislação voltada para o surdo desde o fim da década de 1990, impulsionaram e foram pano de fundo para as ações que vem sendo implantadas neste país.

Não perdemos de vista os percalços de todo este percurso, muito menos as necessidades e aspectos que necessitam de avanços e discussões, bem como as instâncias ainda a serem alcançadas para uma real inclusão educacional de sujeitos surdos. Não podemos ocultar tudo isso, uma vez que, ao aproximarmos nosso olhar para os aspectos *micros*, ou seja, para as especificidades que compõem todo este contexto percebemos, dentre tantas conquistas e avanços, alguns equívocos que precisam ser esclarecidos e lacunas que precisam ser preenchidas.

Nesse sentido, nosso objetivo neste ensaio é problematizar um aspecto conceitual *micro* que afeta diretamente na amplitude do *macro*, causando efeitos diferentes do que a comunidade surda anseia para o seu processo educacional e do que as pesquisas e relatos de experiências bem sucedidas de educação bilíngue para surdos ao redor do mundo nos mostram. A partir de leituras e diálogos com a legislação e com alguns autores, pretendemos perseguir as atuais concepções que circundam o significado de uma *formação* para professores bilíngues atuarem com alunos surdos.

O caminho escolhido para perseguir essa concepção de, primeiramente, definir as concepções que assediam o termo *bilíngue* e *bilinguismo* para, em seguida, avançarmos nas definições dos conceitos que propusemos acima. Posteriormente, após descortinarmos semanticamente esses termos, passaremos a problematizá-los confrontando-os na arena de diálogos entre leis, conceitos e a vida real para, então, discutir a proposta do único curso de Pedagogia Bilíngue do Brasil oferecido pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

2. O que significa ser bilíngue?

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001), o termo *bilíngue* significa “*que fala duas línguas; que é escrito ou apresentado em duas línguas*”. Já o termo *bilinguismo* é definido como “*uso **regular** de duas línguas por um falante ou grupo*”. Essas definições curtas, mas certas, nos apresentam um elemento essencial para aquele (ou aquilo, quando pensamos em uma produção) que é, *realmente*, bilíngue:

o *coexistir* de duas línguas, isto é, presença de dois sistemas semiótico-linguísticos em estado de *regularidade* que se situam em extremos diferentes e o falante deles, nessa perspectiva, entre esses extremos transitando por eles com autonomia.

Faz parte dessas definições as expressões: *fala* e *falante*. Elas, por sua vez, podem ser compreendidas por diversas perspectivas teóricas e bases epistemológicas. Desde a produção anatomofisiológica da oralidade – em caso de línguas de modalidade oral-auditiva – ou sinalização – em caso de línguas de modalidade visual-gestual-espacial – até os efeitos da dimensão discursiva que esses termos podem implicar em estudos, leituras, concepções e, até mesmo, práticas ligadas à linguagem em suas diferentes dimensões e materialidades.

O *falar* será abordado aqui como *enunciação*, isto é, o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970] p. 82) e, nessa perspectiva, o *falar*, *enunciar-se*, relaciona-se com o *lugar* de onde se apresenta o sujeito. Lugar este que pode ser constituído por um sistema semiótico-linguístico de material oral, gestual, ou dos dois. Nesse sentido, o *sujeito bilíngue* é aquele que pode mobilizar dois sistemas linguísticos diferentes para *falar*, *se posicionar*, *se enunciar* a partir de determinado tempo e espaço.

Megale (2005), ao propor uma discussão sobre os sentidos e significados que cercam as expressões: *bilíngue* e *bilinguismo*, levanta algumas questões pertinentes para pensar os critérios que nos possibilita abordar um sujeito como *falante* de duas línguas.

A definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas. Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngues? Devem-se levar em conta autoavaliação e autorregulação ao definir quem é bilíngue? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilinguismo deve ser considerado, então, um termo relativo? (MEGALE, 2005, p. 2).

Essas problematizações se fazem necessárias principalmente para pensar quais habilidades constituem a identidade bilíngue: Falar? Compreender? Ler? Escrever? Ou todas essas dimensões de uso e produção da linguagem?

Para Grosjean (1982), estudioso do bilinguismo, os bilíngues raramente são fluentes de forma igual nas duas línguas. Segundo o autor pode haver variação entre maior habilidade entre a fala, a leitura, a escrita e, até mesmo, a compreensão das línguas de domínio do sujeito falante.

No entanto, há algo a ser pontuado nessas problematizações a respeito do *ser bilíngue*. De fato, as variações de domínio sobre as diferentes modalidades de linguagem por esses sujeitos devem ser contempladas e discutidas, mas há um ponto que não podemos perder de vista: há domínio em pelo menos uma dessas modalidades. Seja o falar, seja o escrever, seja o ler, seja o compreender. Essa discussão será abordada com mais profundidade adiante quando iniciarmos as discussões sobre *formação e habilitação* para a educação bilíngue de surdos.

Com base nessa discussão sobre os “assédios” semânticos, em relação às terminologias *bilíngues* e *bilinguismo*, pensemos no sujeito que transita entre uma língua de modalidade oral-auditiva e outra de modalidade gestual-visual-espacial. Esses, chamados de *bilíngues intermodais* (QUADROS, LILLO-MARTIN, PICHLER, 2011; SOUSA e QUADROS, 2012), circulam entre culturas e visões de mundos diferenciadas e constituídas, essencialmente, de línguas e linguagens em que as composições linguísticas, enunciativas e discursivas marcam diferentes singularidades, tornando o sujeito que *fala* essas *duas línguas* um ser também singular. O falante bilíngue de línguas orais também, obviamente, transita por culturas e maneiras diferentes de estar no mundo. No entanto, frisamos que no bilíngue intermodal esse aspecto pode estar mais marcado pelo fato de serem línguas de modalidades diferentes.

Se tomarmos como exemplo os filhos ouvintes de pais surdos – os *CODAs* (*Children of Deaf Adults*) – que se constituem falantes nativos da língua de sinais, as compreensões de mundo variam a partir de uma perspectiva visual, visto que a língua materna é a de sinais, e de uma perspectiva auditivo-visual, pois ele habita em um mundo em que as informações são predominantemente marcadas pela relação som-imagem. Quadros e Massuti (2007) nos alertam sobre essa questão pontuando que

“a experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs” (QUADROS e MASSUTI, 2007, p. 246).

Essa discussão nos leva a refletir sobre a multiplicidade que envolve os significados do ser bilíngue. Seja ele falante de línguas orais, línguas de sinais ou das duas modalidades, o bilíngue é o sujeito que transita com certa *regularidade*, retomando a nossa definição inicial, entre dois sistemas linguísticos diferentes.

Sousa e Quadros (2012) chamam atenção para essa condição ao analisar um fenômeno presente em sujeitos bilíngues, a *alternância de línguas*. Nessa análise, as autoras observam bilíngues intermodais – falantes de libras (língua brasileira de sinais) e de português – e o momento em que eles param de sinalizar para falar o português ou vice-versa. Esse fenômeno é apenas um dos observados pelas autoras no ato enunciativo do *bilíngue intermodal*, mas outros fenômenos descritos delineiam a condição linguístico-enunciativa de uso dessas duas línguas por esses sujeitos.

Estudos como este aprofundam as observações sobre a condição dos sujeitos bilíngues demonstrando a singularidade daqueles que se encontram nessa possibilidade de uso de duas línguas diferentes e, para além dessa questão mais específica ligada ao funcionamento das línguas no sujeito que é bilíngue, nos aponta para possibilidades reflexivas sobre a multiplicidade das abordagens *bilíngues*, dentre elas a educação bilíngue.

Por essa razão, diante dessas definições e problematizações semânticas sobre os sentidos que povoam os termos, *bilíngue* e *bilinguismo*, queremos, a partir de então, refletir sobre uma *educação bilíngue*, isto é, um processo educacional que possibilite ao aluno desenvolver habilidades de linguagem em duas línguas distintas.

Megale (2005) apresenta as diferentes abordagens dessa educação, mas enfatiza a necessidade de pensá-la a partir de dois grandes domínios:

De forma generalista, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Quando se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bilíngue para crianças do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior (MEGALE, 2005, p. 09).

A educação bilíngue que estamos discutindo neste ensaio enquadra-se no segundo domínio proposto pela autora – educação bilíngue para grupos minoritários – o que implica em abordar o bilinguismo de uma perspectiva, também, “bidialetal”, pois “[...] contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão”

(CAVALCANTI, 1999, p. 388). No caso da educação bilíngue de surdos a língua que faz par com o português é a libras, utilizada pela comunidade surda brasileira.

3. Educação Bilíngue para Surdos: retomando alguns pressupostos

As discussões sobre o binômio *bilinguismo e surdez* se iniciaram no Brasil no fim da década de 1980. A comunidade surda brasileira – impulsionada pelos movimentos multiculturais dessa mesma década, pelas pesquisas de reconhecimento da língua de sinais como línguas naturais em 1960 e pelo avanço das discussões a respeito da implantação da educação bilíngue para surdos ao redor do mundo – viu-se munida de forças para lutar pelo reconhecimento de uma educação que contemplasse sua língua, identidade, comunidade e cultura.

As pesquisas sobre as línguas de sinais, uma das bandeiras de defesa das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais surdos, possibilitaram muito mais que o reconhecimento dessa língua como um sistema abstrato linguístico utilizado pelas comunidades surdas, mas sim,

[...] o reconhecimento desta língua como pertencente a uma comunidade que deveria ter direito de ter acesso à mesma. Não foi, portanto, somente o reconhecimento da Língua de Sinais, mas dos Surdos como representantes de um grupo minoritário com direitos educativos na sua própria língua (MOURA, 2000, p. 73).

Esse pressuposto básico – o direito do surdo de ter acesso à educação por meio de sua língua – fundamenta a discussão e as propostas da educação bilíngue de surdos na atualidade. No entanto, mesmo sendo essa a pedra fundante desta perspectiva educacional, ainda há certa supervalorização da língua majoritária (no caso do Brasil, a língua portuguesa) em relação à língua de sinais.

Quando escutamos falar em educação bilíngue para surdos logo refletimos sobre a complexa tarefa do processo de ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua que se orienta a partir de diversas metodologias e bases epistemológicas, que fundamentam pesquisas da educação e da linguística, em relação a essa temática. A língua de sinais parece ficar secundarizada e todas as energias acadêmicas, curriculares e institucionais são mobilizadas para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa.

Obviamente que o ensino de português para surdos constitui-se extremamente importante, principalmente no que tange à busca de autonomia dos alunos em sua produção e compreensão escrita já que na sociedade em que eles habitam a vida funciona e é registrada também por meio dessa linguagem, mas a língua de sinais, a que possibilitará ao aluno surdo “chegar” à língua portuguesa, é vista, apenas, como instrumento e não como constitutiva deste processo. Nesta mesma direção, Quadros (2012) afirma que:

[...] as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao *status* das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2012, p. 193).

A secundarização da língua de sinais no processo educacional de surdos ainda evidencia uma problemática conceitual, a ser discutida e reelaborada, em relação ao que se denomina por bilinguismo e/ou bilíngue. Conforme abordamos acima, faz-se necessário compreender esses conceitos e suas respectivas amplitudes de sentido para se estabelecer parâmetros e critérios dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nesses sistemas e espaços educacionais.

Nesse sentido, pensar na educação bilíngue para surdos, enxergando-os como membros de uma comunidade linguisticamente minoritária (MOURA, 2000), significa assumir, sem medos e melindres, a língua dessa comunidade como a língua de instrução, respeitando suas singularidades culturais, subjetivas e, sobretudo, linguísticas.

Por ser ainda nevrálgica essa questão, a problematização desses pontos nos revela, dentre outros aspectos de cunho subjetivo, a negação da língua de sinais em detrimento da língua portuguesa por ser ela o sistema semiótico-linguístico oficial de produção, recepção e circulação do conhecimento produzido em nossa sociedade. Admitir a língua de sinais – língua esta que é proveniente de uma minoria sociolinguística – como outra língua de mesmo *status* que o português implicaria em

repensar, rearticular, redefinir a política monolíngue constituída em nosso país desde as épocas imperiais.

A Lei 10.436/02 – que reconhece a libras como língua da comunidade surda – foi um primeiro passo nessa direção e marca uma sucessão de conquistas de amplitude *macro*. Esse reconhecimento impulsionou muitas discussões a respeito da educação de surdos e das possibilidades de abordar a libras – a partir desse novo documento legal – como língua de instrução em escolas de surdos.

Esse tecido contextual disperso de reconhecimento da libras como língua dos surdos passa a ser costurado, ponto a ponto, detalhe por detalhe, por meio do Decreto 5.626/05, que regulamenta essa lei e que avança, em termos de definição e descrição, em relação ao que se entende por educação bilíngue. É a partir dele que a comunidade surda tem reforçado as exigências frente ao Estado para um processo educacional que seja *verdadeiramente* bilíngue e que contemple todas as peculiaridades que constituem o existir das pessoas surdas.

Este documento fortifica as lutas dos movimentos surdos por garantir, efetivamente, a criação de sistemas educacionais bilíngues para essa comunidade. Observamos esse ponto ao lermos o Capítulo VI do referido Decreto:

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, **com professores bilíngues**, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, **com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos**, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Dentre as definições que povoam o Decreto 5.626/05 lemos, no mesmo capítulo, a da educação bilíngue para surdos:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a **Libras e a modalidade escrita da Língua**

Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo⁴ (op cit, 2005).

Como é possível notar a definição de educação bilíngue para surdos, a partir deste documento legal, contempla a *regularidade* das duas línguas para o processo de produção, recepção e circulação de conhecimentos dentro das escolas além de licenciar a presença de alunos ouvintes nesse sistema, o que implica pensar em uma educação de orientação equalizadora: bilíngue para os surdos (libras – português), bilíngue para os ouvintes (português – libras)⁵.

Dentre as ações descritas no Decreto para que a educação bilíngue de surdos aconteça em sua plenitude, encontra-se uma figura de extrema importância para a execução desse modelo proposto. O professor bilíngue, descrito e alocado dentro da definição de escola e classes bilíngues, é o profissional que garantirá aos alunos surdos acesso a essas duas línguas propiciando, por meio de sua prática docente, o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas para o trânsito autônomo dos alunos por esses dois sistemas semiótico-linguísticos diferentes.

4. Formação inicial para professor bilíngue de surdos no Ensino Fundamental I

A *formação* do professor bilíngue de surdos também é prevista no Decreto 5.626/05 e nele é enfatizada a preferência na formação de surdos para ocuparem a função de professores bilíngues. No capítulo III, lemos que a formação desses profissionais poderá acontecer por meio de cursos de nível superior de Letras/Libras ou Pedagogia em que Libras e Língua Portuguesa escrita constituam-se línguas de instrução.

⁴ Grifos nossos.

⁵ Chamamos atenção para essa “brecha” que o Decreto possibilita a quem o lê e o interpreta para fundamentar as políticas educacionais de nosso país, pois, de qualquer modo, uma dessas línguas assumirá o lugar de primeira nessa educação chamada bilíngue. Embora em outras partes do texto a libras seja colocada como primeira língua, nesse inciso, especificamente, o documento presume e determina apenas que a libras faça parte dessa dupla coabitação linguística e educacional, mas não aponta para qual delas deverá ser primeira. Esse ponto pode causar múltiplas interpretações sobre como a escola bilíngue para surdos deverá fundamentar-se. Até o presente momento, desde que o Decreto foi instaurado, não se sabe de nenhuma ação declarada e direta que desloque a libras para o lugar de segunda língua no ensino das escolas de surdos, justificada a partir desta lacuna legal, mas a prática de algumas escolas, principalmente as de caráter público, esforçam-se para não deixar que isso aconteça, elevando-a para a língua de protagonização desse cenário de ensino-aprendizagem.

Lacerda (2012), ao observar o contexto brasileiro da educação de surdos à luz deste Decreto, alerta para o fato de que a educação bilíngue para surdos é um objetivo ainda a ser alcançado, uma vez que este documento preconiza o ensino de libras em cursos de formação superior para professores, mas não determina – além de outros aspectos – a quantificação da carga horária para o ensino desta língua. Segundo a autora, a diferenciação da formação para os diferentes níveis de ensino (Pedagogia para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Letras Libras para atuação na segunda etapa desse mesmo ciclo) não são equacionadas de uma perspectiva realmente bilíngue.

Esta proposta educacional, do ponto de vista da autora, é algo bastante complexo, “[...] já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimentos” (LACERDA, 2012, p. 283). Por essa razão, os cuidados para que os professores não incorporem a libras em sala de aula regular durante a ministração de suas aulas precisam ser salientados para evitar retrocessos nesse processo educacional como, por exemplo, o uso da libras na estrutura do português configurando, então, a prática do *bimodalismo*, utilizado no período precedente ao bilinguismo na educação de surdos.

A formação de professores bilíngues de surdos, quando articulada deste ponto de vista, precisa contemplar, então, as especificidades ligadas não apenas ao ensino de duas línguas diferentes, mas necessitam abordar também as temáticas – e com elas todos os seus desdobramentos metodológicos e ideológicos – inerentes à surdez, isto é, aspectos ligados à condição sociolinguística desta comunidade minoritária.

No entanto, embora o Decreto seja incisivo para a determinação da formação desses profissionais, ele parece não definir exatamente do que se trata essa formação específica. O que lemos é que os cursos de licenciatura, especialmente o de Pedagogia, serão *bilíngues* quando *as línguas de instrução do curso forem libras e português*. Esse ponto instaura algumas problemáticas: a formação para o professor que atuará com alunos surdos nas séries iniciais é considerado bilíngue se, apenas, a língua de instrução oficial dos conteúdos durante o período de formação for a de sinais? Existem conteúdos curriculares específicos que configurem uma *formação* para a *prática* docente de caráter bilíngue? Existe uma prática docente, em termos teórico-metodológicos, que se caracteriza como *bilíngue*? O fato do curso de formação inicial de professores possuir a

libras como língua de instrução contempla as especificidades ligadas à educação de surdos?

Essas questões incitam reflexões sobre a formação do professor que atuará diretamente com essa comunidade em seu processo de escolarização, bem como das exigências de articulação das diferentes concepções que orientam desde o constitutivo processo de compreensão da libras, como língua desses sujeitos até a intermitente complexidade do ensino de português escrito como segunda língua.

No Brasil existe, atualmente, um curso de *Pedagogia Bilíngue* que é autorizado pelo Ministério de Educação para o seu funcionamento. A proposta pedagógica deste curso que é oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – é analisada por Franco (2009) que nos revela um dado extremamente interessante.

A autora, ao observar a estrutura curricular do curso e a proposta pedagógica para a sua execução, revela que o curso não aborda, especificamente, a *prática docente bilíngue*. O curso recebe essa adjetivação por assumir em sua proposta que as aulas serão ministradas em língua brasileira de sinais, adotada como língua de instrução, e por adotarem a língua portuguesa como língua de registro das atividades realizadas durante a graduação.

O curso do INES foi autorizado pelo MEC em 2005 para iniciar seu primeiro vestibular como Curso Normal Superior de Magistério e reformulado, posteriormente, em 2006 para ser transformado em curso de Pedagogia e desde a sua proposta inicial havia o que Franco (2009) denomina uma ousadia curricular: o ensino dos conteúdos curriculares por meio da língua brasileira de sinais. Essa proposta, inédita até então no Brasil,

“possui a grande tarefa de representar, de fato, a possibilidade de exercício da diferença da comunidade surda brasileira e o compromisso de que futuras gerações de estudantes surdos poderão contar com escolas e professores, surdos e ouvintes, mais bem preparados” (FRANCO, 2009, p. 22).

Essa análise incita-nos a questionar a respeito da escola bilíngue que estamos construindo para a comunidade surda e é esse ponto *micro* – um daqueles anunciados por nós no início deste ensaio – que pode afetar os aspectos *macros* paulatinamente.

Do ponto de vista legal não há nenhuma incoerência, visto que o Decreto considera e licencia uma formação docente como bilíngue se ela abordar a língua de sinais como constitutiva de toda a construção de conhecimento do curso, mas do ponto

de vista da formação profissional existem alguns pontos que precisam ser problematizados.

Nesse panorama a discussão central é: a proposta de *educação de surdos* apresentada pela legislação vigente, defendida pela comunidade surda e descrita por pesquisadores da área é definida como *bilíngue* por que concebe o uso de duas línguas no espaço educacional ou porque há orientações e práticas pedagógicas específicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem considerando essas duas línguas?

Lacerda e Lodi (2009) apresentam-nos pressupostos da perspectiva educacional bilíngue para surdos que podem apontar alguns caminhos para a resposta dessa questão. O primeiro fundamenta-se justamente na concepção que inicialmente apresentamos: a do uso de duas línguas com *regularidade* no espaço educacional. No entanto, há de se considerar que é nesse contexto que os alunos surdos poderão interagir com interlocutores usuários da língua de sinais precocemente, visto que essa língua é “[...] passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’” (p. 12).

O segundo corresponde à proposta de ensino da língua majoritária da comunidade ouvinte em que ele está inserido, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Desta forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e de modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LACERDA e LODI, 2009, p.12).

As autoras, ao apresentarem esses conceitos centrais na proposta educacional bilíngue para surdos, deixam ressoar que habilidades específicas são necessárias para o trabalho pedagógico com sujeitos surdos, desde o conhecimento fluído das duas línguas dessa educação até as maneiras como elas serão abordadas durante as aulas, visando o desenvolvimento de conhecimentos por parte dos alunos surdos e isso implica em considerar a dimensão de suas modalidades, principalmente no que tange à língua de sinais, visto que “[...] com características viso-espaciais, a *LSB [língua de sinais brasileira]* inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais” (CAMPELO, 2007, p.113).

Nesse sentido, torna-se arriscado a migração dos conteúdos curriculares de um curso de formação de professores que atuará com alunos ouvintes para a formação de docentes que atuarão com surdos. As bases epistemológicas que sustentarão as vigas conceituais dessa formação podem de certa forma, até serem as mesmas, mas as leituras dessas bases, bem como suas devidas aplicações, precisam contemplar a dimensão da especificidade educacional dos alunos com surdez.

Assistimos, diante dessa problemática, a função do *professor bilíngue* ser preenchida de diferentes sentidos e significados tanto em termos de definição como na atuação prática. Concebe-se esse profissional como a) *aquele que sabe duas línguas*, b) como *professor responsável por ensinar a língua portuguesa para surdos* e c) de maneira mais genérica, *aquele que possui formação para trabalhar com surdos na perspectiva educacional bilíngue*.

A política de educação bilíngue para surdos implantada na cidade de São Paulo, diante dessas múltiplas definições de professore bilíngue, determina a formação continuada desses profissionais, justamente pelo fato de sua prática estar ainda em processo de delineio:

“Professores bilíngues, tanto os com formação em pedagogia que trabalham com o letramento nas séries iniciais quanto os professores com formação em Letras/português (especialistas) que ministram a disciplina de português, ficam, por esta legislação, obrigados a passar por formação continuada para aperfeiçoar conhecimentos sobre metodologia no ensino de segunda língua para surdos” (LACERDA, ALBRES e DRAGO, 2013, p. 11).

Antes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394/96) alguns cursos de pedagogia ofereciam para seus alunos a possibilidade de aprofundamento, no último ano de curso, na área da surdez e de suas especificidades por meio da habilitação em *Educação dos Deficientes de Áudio Comunicação (EDAC)*. Com a reforma curricular dos cursos de pedagogia e a autonomia didática e científica das instituições de ensino superior no planejamento de cursos específicos de formação essa habilitação foi extinta.

Neste sentido, esta lei reformou preceitos basilares anteriores, como a noção de “currículos mínimos”, propiciando aos cursos de pedagogia do Brasil maior atualidade e diversidade em seu conjunto, dados os atributos de amplitude e generalidade de conteúdos, pertinência no contexto de inserção regional, flexibilidade para atender às

peculiares necessidades e interesses dos educandos, e constante aperfeiçoamento do projeto pedagógico de curso.

A recente aprovação de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia e sua definição como uma licenciatura que forma unificadamente o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental propõem uma formação generalista abordando os aspectos ligados ao licenciado em pedagogia e não ao pedagogo em si (SCHEIBE, 2007). Dessa forma, não há mais habilitações para administração ou gestão, mas é possível desenhar um currículo para um fim específico, como indica a Resolução do Conselho Nacional de Educação publicada em 15 de maio de 2006.

As resoluções normativas reformadoras acentuam ainda a autonomia institucional para abordar qualquer aspecto ligado à prática pedagógica instituindo, portanto, sugestões para que currículos de licenciatura que abordem a especificidade da surdez sejam propostos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e **em outras áreas** nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, grifo nosso).

A pedagogia desde as reformas curriculares posteriores à publicação da Lei 9394/96, não se estrutura mais a partir das antigas “habilitações” e ao oferecer “formações complementares”, impõe uma lógica distinta daquela na qual se baseavam os cursos antes da LDB 9.394/96.

A referida resolução considera que a formação de professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, bem como para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas; a formação destes professores deve ser especificamente analisada, de forma que sejam respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.

Essa autonomia institucional fundamenta a criação de cursos de formação de professores para atuar na educação de surdos, mesmo não havendo diretrizes do que deve realmente constituir um currículo que um curso de Pedagogia Bilíngue, haja vista

a multiplicidade conceitual inerente a esses conceitos, conforme discutimos nos tópicos anteriores.

O reconhecimento da libras como língua da comunidade surda se fez posterior à reforma dos cursos de pedagogia de 1996 (BRASIL, 2002), e na atual conjuntura, os professores bilíngues de escolas bilíngues libras/português se enquadram nessa escala da diversidade nacional.

O Decreto 5626/2005, como já citado, abre espaço para se assegurar a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a oferta de formação para diferentes profissionais necessários para sua efetiva educação. Em Nota Técnica nº 62 (NT 62), em 8 de dezembro de 2011, no item 6, o MEC assim esclarece:

6. A organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino

Ao caracterizar-se em compêndio dos principais aspectos legais, que regulam a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 considera as disposições constantes do Decreto nº 5.626/2005, que institui a **educação bilíngue e define estratégias para sua construção** nos sistemas de ensino.

Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando à formação inicial de professores e tradutores/intérpretes de LIBRAS; **o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue**; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS.

(BRASIL, 2011, grifos nossos).

Embora a NT 62 esteja afirmando que o Decreto nº 5626/2005 define estratégias para a construção da educação bilíngue, consideramos o que ele faz, de fato, é apenas apontar caminhos para essa nova possibilidade de organização educacional, dentre eles a formação de professores bilíngue é apresentado de forma bem genérica. Vale destacar que a norma técnica introduz a nova expressão "*pedagogia com ênfase em educação bilíngue*" e o termo *ênfase* sinaliza uma mudança conceitual sobre essa educação: a de que a formação do futuro educador terá um foco nas questões que envolvem o coexistir, e seus devidos desdobramentos, de duas línguas. Esse salto não anula a possibilidade de um curso de Pedagogia com *ênfase* em educação bilíngue seja realizado, também, em

duas línguas – e por isso pode ser bilíngue, mas joga luz sobre a especificidade do processo formativo.

Desse modo o contexto nacional de educação de surdos e de formação de educadores bilíngues – que sejam falantes do par linguístico que constitui esse bilinguismo: libras/português – e de propostas didáticas que contemplem a aquisição (no caso da libras) e aprendizagem (no caso do português) desses dois sistemas parece estar ainda em construção.

5. Considerações finais

A partir dessa discussão podemos (re) afirmar que há uma constante tensão política em torno da educação de surdos. Tenta-se cumprir um Decreto que determina a inclusão desses sujeitos surdos em uma perspectiva bilíngue e, por ele não oferecer orientações práticas para a construção de formações que contemplem e possibilite essa inclusão, as instituições de educação superior, que possuem autonomia na elaboração de propostas curriculares, tentam oferecer a partir de suas próprias perspectivas e experiências.

O que se construiu até então sobre educação de surdos em uma perspectiva bilíngue constitui-se, de certo modo, concepções que plainam bem mais no plano teórico que prático. Nisso há aspectos positivos, pois é pela estruturação de uma filosofia educacional que essa proposta ganha sustentação.

No entanto, faz-se necessário avançar para a execução daquilo que tem se desenhado sobre educação bilíngue de surdos. E o Brasil tem vivido atualmente essa transição, mesmo que a passos vagarosos: a das elucubrações teóricas relacionadas ao bilinguismo para uma efetiva aplicação e construção prática dessa proposta educacional.

Por essa razão, operacionalizar a construção da escola bilíngue para surdos e todos os desdobramentos para que ela aconteça – e isso envolve constitutivamente a formação de professores bilíngues para as séries iniciais – implica em transitar dos aspectos *macros*, que de certa forma já estão delineando e marcando espaço sobre as idealizações da educação de surdos, para os pontos *micros* que se apresentam, diante desse contexto, ainda como problemas a serem questionados, problematizados e resolvidos.

6. Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 25/02/13.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Decreto 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Acesso em 02/05/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 62/ 2011/MEC/SECADI/DPEE de 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Disponível: em http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf, Acesso em 25/02/2012. Brasília: D.O.U. de 08/12/2011

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação [1970]. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães – 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA** [online], vol.15, pp. 385-417, 1999.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.15-30, jan.-abr. 2009

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____ ; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____ ; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. Política para uma educação bilíngue e inclusiva para alunos surdos no município de São Paulo. In: **Revista Educação e Pesquisa.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP. n. 39 – 2013.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, 2005.

MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. Desenvolvimento Bilíngue Intermodal: Implicações para Educação e Interpretação de Línguas de Sinais. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A. (Orgs). **Educação para Surdos: práticas e perspectivas.** São Paulo: Santos Editora, 2011.

_____ ; MASSUTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cad. Pesqui.** [online], vol.37, n.130, pp. 43-62. São Paulo: USP, 2007.

SOUSA, A. N; QUADROS, R. M. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** v. 10, n. 19, 2012.

FORMAÇÃO DE INSTRUTORES DE LIBRAS SURDOS: RELATOS SOBRE A APROPRIAÇÃO DE MODOS DE CONDUZIR UMA AULA

Neiva de Aquino Albres

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Sylvia Lia Grespan Neves

Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - CMSCSP

Resumo

Este texto pretende evidenciar os desafios vivenciados por instrutores de Libras no ensino e na busca pelo conhecimento teórico/prático. Propomos uma discussão com base no campo de pesquisa "saberes docentes", tendo como centralidade a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica, articula diversos saberes, como proposto por Tardif, Lessard (2005), Tardif (2010) e Pimenta (2002). O foco de análise incide principalmente sobre os seguintes aspectos: didática, método e os modos de conduzir uma aula de Libras. Para desenvolver o estudo, entrevistamos oito instrutores surdos de Libras. Os dados foram coletados a partir de entrevistas orientadas por um roteiro preestabelecido, que buscava captar aspectos relacionados aos desafios vivenciados pelos instrutores e suas reflexões sobre sua própria prática na fase que estavam cursando a formação de instrutores da FENEIS-SP. Consideramos que o processo formativo constitui-se numa relação dialógica entre os diversos atores que nele atuam e em seus contextos sócio-histórico, cultural e linguístico para a elaboração de uma auto reflexão. O estudo revelou as tensões do início de carreira devido à falta de formação e os sentimentos de angústia, conflitos pessoais, descontentamento em relação à aprendizagem dos seus alunos e dúvidas sobre sua própria competência. Na análise realizada observou-se a aplicação comum dos saberes experienciais, já que dispunham apenas de suas vivências como alunos, assim construíram seus modos de conduzir aulas como instrutores surdos de forma intuitiva, e ao se depararam com um curso de formação com saberes científicos e didáticos resignificaram suas práticas.

Palavras-chave: Formação docente, Formação de instrutores de Libras, Didática, Metodologia de ensino.

1. Introdução

A política educacional e política linguística têm apontado para a consolidação de uma Educação bilíngue de surdos e para o reconhecimento e ações afirmativas em favor

da Libras como língua da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002; 2005). Todavia, sobre a formação de instrutores ou professores de Libras e sobre modos de ensinar uma língua de modalidade gestual-visual ainda há muito que se pesquisar/fazer.

Poucos são os projetos efetivos de ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes. São precárias as condições de formação e de elaboração de um Projeto Escolar de educação bilíngue e de formação de surdos como parte da equipe pedagógica em grande parte dos municípios brasileiros (QUADROS, 2006; LODI e LACERDA, 2009; LEBEDEFF, 2010).

Desde a publicação do decreto 5.626/2005 a demanda por professores ou instrutores de Libras surdos em escolas vem crescendo; entretanto é preciso atentar para o fato de que a formação inicial (curso de licenciatura em Pedagogia, em Letras Libras ou curso de capacitação de instrutores pela FENEIS), a certificação (POLIBRAS) ou a formação continuada (cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização ou participação em grupo de estudos) são fundamentais, como critério para contratação/atuação desses profissionais.

Até o presente momento, no Brasil, os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas sobre ensino de línguas. Isso aconteceu pelo menos por três fatores: primeiro, pela falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão/formação que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou ser falante nativo dela e; terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual como a Libras (LEITE, 2004; LACERDA, LODI E CAPORALI, 2004; GESSER, 2012).

Um dos poucos espaços para essa formação, historicamente, foi o curso de capacitação de instrutores de Libras surdos da FENEIS. O trabalho ora apresentado nasceu do interesse em adensar a compreensão da constituição como “docente” de surdos que atuam com o ensino de Libras, na especificidade de suas condições sociais e linguísticas de produção de conhecimento em curso de capacitação para o ensino da Libras como Segunda Língua para ouvintes da FENEIS. Ele é o desdobramento de um estudo de doutorado da primeira autora, desenvolvido no curso em que a primeira e a segunda autora trabalham como formadoras de instrutores de Libras na FENEIS/SP.

Nas interlocuções tecidas nas aulas do referido curso, a recorrência do discurso desejoso de ser bom professor, de ter uma boa prática; mobilizou-nos para o registro

sistemático dos relatos que esses instrutores surdos faziam, já envolvidos no ensino da Libras, mas ainda em fase de formação no referido curso de capacitação. Então, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, apreendemos o discurso sobre as experiências e reflexões destes instrutores.

Busca-se com este trabalho compreender como o instrutor de Libras surdo, mergulhado em suas experiências como alunos e como docente, e mergulhado nas relações com o espaço das instituições que oferecem cursos de Libras, constrói reflexões sobre os modos de conduzir suas aulas. Busca-se conhecer como o instrutor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício, se durante a sua atuação sem formação sistematizada, se por meio do exercício de sua profissão ou durante ela, assim como procedeu Santos (1995), ou seja, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise (PIMENTA, 1996).

2. Saberes docentes

Os estudos sobre formação e sobre trabalho docente, nos últimos anos, têm encarado os “saberes docentes”, como importante campo de pesquisa. O interesse pelos saberes dos professores tem ganhado espaço nos estudos do campo da educação. Mas a incorporação da expressão “saberes docentes” como um conceito e a construção de categorias sobre os saberes construídos e mobilizados pelos professores ao longo de sua trajetória de vida profissional e de formação são empreendimentos ainda recentes no campo educacional brasileiro (BORGES e TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

Este movimento se integra diretamente às discussões sobre profissionalização docente que, por sua vez, demarcam parte do movimento de reformas educacionais, em andamento em todo o mundo, culminando no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996) instituindo parâmetros para a formação docente. A grande reforma foi de que professores tenham formação para o ensino, ou seja, em curso de licenciatura, configurando que

“[...] uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores” (BORGES e TARDIF, 2001, p. 16).

Para Lellis (2001) estamos vivendo um novo tempo, de “demarcação de um novo idioma pedagógico” quando se fala mais em saberes dos professores. Tardif (2010) nos proporciona um panorama sobre as questões que envolvem postular os saberes docentes como objeto de estudo:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] Como esses saberes são adquiridos? [...] Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2010, p. 9).

O autor afirma que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado socialmente, constituindo-se em um amálgama de saberes que têm origens e naturezas diversas e que são usadas de forma também diferenciada no ofício de professor. Tardif (2010) aponta de forma imperativa para que pesquisadores compreendam os saberes docentes com os condicionantes e com o contexto do trabalho, buscando abranger o saber dos professores relacionado com a história profissional e a identidade deles, ou seja, com suas experiências de vida, construídas na escola.

Nesta perspectiva, o saber dos professores é um saber social, uma vez que: é partilhado por todo um grupo de professores, que possuem uma formação comum (embora diferenciada conforme os níveis, ciclos e graus de ensino) e vivenciam uma situação coletiva de trabalho marcada por condicionantes similares.

A detenção e uso desse saber tem como base um sistema que legitima e orienta seu significado, por meio de instituições credenciadas e socialmente reconhecidas, como universidades, secretarias de educação e associações profissionais, entre outros. Esse saber social, também é ratificado pelos elementos com os quais o professor trabalha. O objeto social aqui demarcado é "o conhecimento", tendo o professor a função de ensiná-lo aos seus alunos; o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) modificam-se ao longo do tempo, influenciados por diversos fatores. Esse saber é incorporado, modificado, adaptado em função dos

momentos e das fases de uma carreira, constituindo, assim, um processo em construção ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2010).

Assim, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS se configura como um espaço de formação legitimado socialmente pela sua luta, pela representação de uma comunidade linguística e pelo seu ineditismo na esfera de formação de pessoas para o ensino da Libras. Todavia, além do espaço social de formação e construção de experiências, não se pode desconsiderar os sujeitos, sua personalidade e experiências pessoais e profissionais, que se concretizam na realização de seu trabalho cotidiano, tendo como base as “transações constantes entre o que eles são, incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc. e o que fazem”, entre o que são e como agem (TARDIF, 2010, p. 16).

Nesse aspecto, torna-se fundamental considerar diferentes dimensões da identidade dos professores para melhor compreender a dinâmica da atividade docente. Dessa forma, as categorias "minorias linguísticas", “identidade linguística” e "conforto linguístico" têm se tornado importantes categorias de análise. Em nosso estudo, a questão linguística apresenta-se não apenas como tema em torno do qual procuramos mapear os “saberes docentes”, mas como uma das dimensões da identidade dos sujeitos instrutores de Libras surdos que precisa ser considerada, buscando-se apreender alguns dos processos de construção de identidade dessa minoria linguística que emergem nos relatos dos instrutores e procurando compreender de que formas tais experiências identitárias moldam o trabalho realizado, conformam práticas e saberes.

Essa análise, entretanto, não pode ser feita de forma descontextualizada, mas a partir das próprias situações de 'ação pedagógica' relatadas, da reflexão do próprio instrutor de Libras surdo sobre sua prática e sobre que teoria o embasa. Sobre isso, concordamos com Tardif (2010, p. 16) quando nos alerta para o fato de que o saber dos professores só pode “ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”, posto que “o saber está a serviço do trabalho”, é mediado pelo trabalho, produzido e modelado no e pelo trabalho.

O autor propõe um modelo de análise baseado na origem social dos saberes dos professores, lembrando que as relações que os professores estabelecem com esses saberes implicam em relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem, sendo necessário, então, levar em consideração o que dizem os professores a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações. Partindo desses pressupostos, o autor classifica os saberes docentes em: saberes da formação

profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curricular e saberes experiencial. Além desses, ele também enfatiza a necessidade de se considerar os saberes pessoais dos professores (aqueles adquiridos na família e na sua trajetória de vida, em geral) e os saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola básica). Todos esses saberes se constituem ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional, sendo fundamental, então, considerar a dimensão da temporalidade para se compreender como se dá o aprendizado de diferentes saberes. Os tipos de saberes elaborados pelo autor trazem contribuições para a análise que vimos desenvolvendo em torno dos saberes relativos ao ensino da Libras como segunda língua e como primeira língua.

Assim, podemos concluir que a docência é, antes de tudo, uma profissão das interações humanas e, portanto, profundamente marcada pela complexidade e multiplicidade de aspectos relacionados ao ser humano. Havendo várias interfaces, dentro do pressuposto de que o trabalho de ensinar é um trabalho heterogêneo, marcado por grande diversidade de tarefas a cumprir, e que comporta dimensões muitas vezes contraditórias e ambíguas (TARDIF e LESSARD, 2005).

Os autores consideram a docência uma das profissões interativas mais importantes da atualidade, e enquanto tal requer de seus profissionais “competências reflexivas de alto nível”. Em função disso, também, defendem não ser possível pensar a profissionalização docente sem se considerar as questões de poder, de afetividade e de ética, posto que esse “trabalho sobre o outro” implica, sempre, em negociação, controle, persuasão, sedução, promessas, nele intervindo a linguagem, a afetividade e a personalidade dos profissionais.

Há três grandes dimensões do trabalho docente: o trabalho como atividade (ensinar implica ações concretas realizadas em sala de aula com vistas a promover aprendizagens e a socialização dos alunos); o trabalho como status (a questão da identidade do trabalhador); e o trabalho como experiência (entendida tanto como fruto daquilo que vai sendo aprendido ao longo dos anos, pela repetição, quanto fruto de situações marcantes, que mudam o rumo das coisas) como apontam Tardif e Lessard (2005).

Com base nestes pressupostos, o trabalho de formação de novos instrutores de Libras surdos e da investigação do processo de ensino-aprendizagem da prática pedagógica para o ensino da Libras como segunda língua vão se configurando como um espaço de aprendizagem também nosso, como formadoras e pesquisadoras. A partir dos

relatos das experiências dos alunos (surdos em formação para serem instrutores certificados) vamos compreendendo modos de apropriação do planejar, modos de fazer, modos de conduzir uma aula e entendendo que tudo está a cada dia por se construir, em movimento e reformulação. A partir de entrevistas com instrutores de Libras surdos, pudemos apreender esses discursos em um tempo específico, uma reflexão única do momento de resignificação por estarem participando do curso de formação de instrutores da FENEIS.

Nesse aspecto, nos identificamos e nos sentimos instigadas com as análises de Pimenta sobre as tendências atuais da pesquisa, quando diz:

“A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, definem, reinterpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham de status e de liderança” (PIMENTA, 2002, p. 36).

No estudo desenvolvido por Pimenta (2002) com seus alunos, provenientes de diversos cursos de licenciatura, a autora identifica três tipos de saberes: a) *da experiência*, construídos a partir da própria trajetória do professor como aluno, em seu processo formativo, como também que “os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (ibid., p. 20); b) *do conhecimento*, referente aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar (por exemplo, conhecimentos específicos sobre a Libras, formas de dizer na língua, expressões idiomáticas, estrutura espaço-visual e a gramática, entre outros.); e c) *pedagógicos*, podemos mencionar o “saber ensinar”, a didática. Assim, para essa autora, “há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2002, p. 25). Dessa forma, os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação (inicial e continuada) e de suas práticas cotidianas.

Consideramos haver aproximações entre os autores citados, pois aquilo que Pimenta (2002) chama de “saberes da experiência” é indicado por Tardif (2010) como

“saberes da formação profissional” e os “saberes experienciais” guardam similaridades entre si. Igualmente, é possível estabelecer a mesma relação entre os “saberes disciplinares” e os “saberes curriculares”, apresentados por Tardif, e os “saberes do conhecimento”, propostos por Pimenta.

Assim, colocamos os autores em diálogo em nosso texto e nos referenciamos neles para buscar compreender os modos de apropriação do fazer docente por instrutores de Libras surdos e os saberes construídos ao longo de suas vidas.

As ponderações apresentadas por Pimenta (2002) nos ajudam a pensar que ao abordar os saberes docentes estamos transitando por um terreno em movimento e carregado de significação política e social. Por trás das discussões e tentativas de melhor compreender os saberes docentes, se colocam diferentes concepções de docência e diferentes projetos de escolarização e de sociedade.

Neste trabalho, analisamos o discurso de instrutores surdos que participam de um curso para ter uma certificação de capacitação para o ensino de Libras. Dessa forma, além das questões de ordem epistemológica que sustentam a discussão da natureza e diversidade dos saberes mobilizados pelos professores, nos deparamos com a dimensão essencialmente política que a noção de saberes docentes suscita. Mais uma vez, vale lembrar, essa dimensão é potencializada quando abordamos saberes relacionados à temática de política educacional bilíngue Libras/português, com todas suas contradições e desdobramentos relativos à problemática do reconhecimento e aceitação do plurilinguismo brasileiro. Assim, no próximo tópico nos dedicamos a apresentar um pouco desse panorama histórico e político de luta pelo reconhecimento da Libras e pela formação de surdos adultos fluentes em Libras como instrutores dessa língua.

3. Curso de formação de instrutores: aspectos históricos

A FENEIS é a entidade que luta pelos direitos da comunidade surda brasileira, é filiada a Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal (FENEIS, 2012). Trabalhou em prol do reconhecimento da Libras, da acessibilidade para surdos em diferentes esferas da sociedade, da formação de instrutores e professores de Libras e da consolidação de uma educação bilíngue para surdos.

No ano de 1992 a FENEIS formou uma equipe composta por surdos e ouvintes (linguistas e educadores) para pesquisar os aspectos linguísticos da Libras e

metodologias para o seu ensino. Pelo ineditismo e relevância, a pesquisa teve o reconhecimento do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial – MEC-SEESP, que aprovou um financiamento para o projeto “Metodologia para o ensino de LIBRAS para ouvintes” pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, dando início à produção de material didático para ensino de Libras como segunda língua (livro Libras em contexto).

Desenvolvendo-se no interior da FENEIS um departamento para esse fim, chamado de CELES (Centro de Estudos em Libras, Cultura e Educação de Surdos), tendo também como objetivo "Promover e realizar programas de capacitação de profissionais seja eles professores, instrutores/professores de língua de sinais ou intérpretes, que atuam na área de Libras e na área de informática" (FENEIS, 2012).

A busca era por uma formação, ainda que rápida, em curso de capacitação, mas consistente para se iniciar uma história de formação e compor grupos de pesquisa com a presença de surdos adultos fluentes em Libras. Nesse mesmo período, um movimento globalizado se volta para as discussões sobre profissionalização docente que, por sua vez, culminam com a premissa da formação de professores em curso de graduação (licenciaturas), configurando-se em reformas educacionais, como indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996). Os surdos e a Libras ainda estavam caminhando para uma formação em nível de curso de capacitação para pessoas com nível médio, cultura esta evidenciada no campo do ensino de línguas.

A FENEIS composta por regionais, cada qual desenvolvendo seu trabalho. Em São Paulo, por exemplo, já em 1999, o Professor Ricardo Nakasato ministrou o primeiro curso de instrutores com apostila para ensino de Libras organizado por ele mesmo.

De 2001 até 2003, a FENEIS Nacional, por meio de convênios com o MEC-SEESP/FNDE e em parcerias com as secretarias de educação de todos os estados, executou o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, atuando principalmente no oferecimento de cursos de Libras para professores, de formação de intérpretes e de instrutores de Libras.

A FENEIS trabalhou, em âmbito nacional, para implementar o Plano Estratégico de difusão e uso da Libras, por meio de cursos básicos de Libras (Libras em Contexto) e cursos oferecidos para professores de todas as redes estaduais de educação, e cursos de metodologia para ensino de Libras capacitando surdos para serem Instrutores de Libras. O MEC-SEESP distribuiu para as escolas de redes públicas de todos os estados, livros,

DVDs, CDs e dicionários sobre Libras; criou, em alguns Estados, os Centros de Atendimento a Surdos e de Capacitação de Profissionais da Educação na Área da Surdez – CAS (FENEIS, 2012).

A partir de 2004, esse trabalho foi incorporado ao Programa Nacional Interiorizando a Libras, o MEC-SEESP, dando continuidade ao programa anterior, mantendo os cursos de capacitação para instrutores, sendo realizado também um aprofundamento na "metodologia Libras em Contexto", para os Instrutores que fizeram o curso em 2001 e já estavam ministrando cursos em seus estados.

Com o decreto 5.626, em 2005, se direciona a formação do instrutor de Libras da seguinte forma:

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

(BRASIL, 2005)

Assim, a FENEIS permaneceu ministrando cursos em parceria com secretarias de educação municipais e estaduais e oferecendo cursos de forma independente, em suas unidades regionais. O curso passou por algumas reestruturações, pois desde o início sempre teve uma configuração teórico/prática, com grande adensamento na prática.

Durante anos, muitos Surdos desse grupo de pesquisa, que se tornaram *Instrutores de Libras*, começaram a se interessar pela pesquisa e ensino de Libras, buscando também a formação universitária, grande parte formou-se em pedagogia até que com a política educacional bilíngue fosse aberto o primeiro curso de licenciatura em Letras Libras.

Logo que foi criado o curso Letras Libras, em 2006, a formação como instrutor, nos parece ter sido desvalorizada, tanto que por três anos o curso não foi oferecido, mas com o reduzido número de vagas do Letras Libras, pois teve apenas duas turmas em São Paulo (uma na USP e outra na UNICAMP), o curso de formação de instrutores

continuou como mais um espaço de aperfeiçoamento para os que já atuavam no ensino de Libras e não tinham formação para tal.

O curso sempre esteve voltado para a formação prática, para a aplicação do livro "Libras em contexto", por isso, no decorrer dos anos o curso foi se reconfigurando para sua composição em disciplinas teóricas e práticas, podendo ser observado o aumento gradativo da carga horária do curso, como apresentado na tabela 1.

ANO	CURSO EM SÃO PAULO	PROFESSORES E CARGA HORÁRIA	INSTRUTORES
1999	Curso Nível I para instrutor surdo	Silvia Sabanovaite (teoria 20 horas) Ricardo Nakasato (prática 20 horas)	31 alunos
2000	Curso Nível I para instrutor surdo,	Silvia Sabanovaite (teoria) Ricardo Nakasato (prática)	16 alunos
2001	Curso Nível I para instrutor surdo	Silvia Sabanovaite (teoria – 40 horas) Ricardo Nakasato (prática- 40 horas)	15 alunos
2001	Nível II para instrutor surdo,	Priscilla Roberta Gaspar (120 horas)	9 alunos
2001	Curso de agente multiplicador e capacitador do MEC		5 alunos
2002	Instrutores capacitados no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Convênio MEC/SEESP/FNDE		39 alunos
2003	Nível III para instrutor surdo	Priscilla Roberta Gaspar (teoria e prática 120 horas)	5 alunos
2004	Não aconteceu o curso		
2005	Não aconteceu o curso		
2006	Cursos de capacitação metodologia para o ensino de libras no Estado do São Paulo (120 horas/aula)	Tanya Felipe e Eliane Bulhões	9 alunos
2006	Curso de Capacitação de Instrutor para ensino da Metodologia Libras em Contexto	180 horas, Shirley Vilhalva Prática de Ensino, Neiva Aquino – Metodologia do Ensino, Neiva Aquino – Português e Tarcisio Leite - Linguística.	16 alunos
2007	Curso de Capacitação de Instrutor para Ensino da Metodologia Libras em Contexto	180 horas, Sylvia Lia Grespan - Prática de Ensino, Neiva Aquino – Metodologia do Ensino, Neiva Aquino – Português e André Xavier - Linguística.	15 alunos
2008	Programa Nacional Interiorizando a Libras – 2008 Cursos de capacitação metodologia para o ensino de libras no Estado do São Paulo (120 horas/aula)	Tanya Felipe e Eliane Bulhões	8 alunos
2009	Não aconteceu o curso		
2010	Não aconteceu o curso		
2011	Curso de Capacitação de Instrutores para Ensino da Metodologia Libras em Contexto	180 horas, Sylvia Lia - Prática de Ensino, Neiva Aquino – Metodologia do Ensino, Neiva Aquino – Português e André Linguística.	9 alunos
2012	Curso de Capacitação de Instrutores para Ensino da Metodologia Libras em Contexto	– 180 horas, Sylvia Lia - Prática de Ensino, Neiva Aquino – Metodologia do Ensino, Neiva Aquino – Português e Cristiane Andrade- Linguística.	8 alunos

TABELA 1: Relação de cursos oferecidos pela FENEIS/SP

No ano de 2006, o curso foi reestruturado, pois a FENEIS/SP reconheceu a necessidade de mais tempo para aprofundamento e a necessidade do estágio, da vivência em sala de aula de forma orientada, já que antes era somente uma disciplina teórica e uma de prática de ensino de Libras. Configurando-se o curso com 5 disciplinas.

- Disciplina 1 - Metodologia para Ensino de LIBRAS (24 h)
- Disciplina 2 - Leitura e Compreensão dos Textos (24 h)
- Disciplina 3 - Linguística Aplicada ao Ensino de LIBRAS (24 h)
- Disciplina 4 - Prática de Ensino de LIBRAS (48 h)
- Estágio supervisionado (60 h)

Assim, disciplinas teóricas e práticas, sendo as disciplinas teóricas articuladas com o fazer docente. Sendo consonante com a concepção de que "num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação" (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 44).

O estágio se faz fundamental na formação dos instrutores, considerando que "os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados" (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 49).

Aos instrutores surdos são atribuídas algumas atuações em programas de educação bilíngue para surdos, como:

- a) No ensino de Libras para alunos surdos como primeira língua (L1);
- b) No ensino de Libras para ouvintes como segunda língua (familiares e comunidade escolar);
- c) Como modelo linguístico por ser presença de surdo adulto em escola de surdos que traz questões relativas à construção de identidade positiva frente a ser surdo;
- d) Como educador que pode colaborar para elaboração de estratégias educacionais mais adequadas ao alunado surdo, auxiliando os professores regentes (ouvintes) em explicações sobre conceitos de diferentes componentes curriculares;
- e) Na elaboração de materiais bilíngue Libras/Português para educação de surdos.

Consideramos que o curso de formação de instrutores está voltado apenas para a formação para o ensino de Libras como segunda língua, negligenciando qualquer discussão formativa para o ensino da Libras como primeira língua para crianças surdas e em outras esferas de atuação. Então, se faz necessário repensar essa formação ou a construção de outros cursos para outros fins. Todavia, são esses mesmos instrutores, nesse único curso de formação, que atuam no ensino de Libras para crianças surdas, adaptando, transferindo os conhecimentos, criando etc. (PEREIRA, 2008). Sendo necessário, nesses casos, a formação em serviço como apontam Santos (2007) e Santos e Gurgel (2009).

Com a política de Educação inclusiva e a atuação do instrutor de Libras surdo na educação de surdos, seja na classe bilíngue ou em atendimento educacional especializado/atendimento de apoio previsto como complementar à organização escolar de base fundamental (BRASIL, 2007, 2008) tem sido recorrente a contratação deste profissional para uma perspectiva bilíngue de atendimento ao aluno surdo. Parece-nos que em um ponto falta a formação para a atuação na educação direta com alunos surdos, faltam o domínio de técnicas, instrumentos e recursos para desenvolvimento de determinadas habilidades em situação de ensino de Libras como primeira língua.

A formação em curso de capacitação nada mais é que o reflexo das "[...] limitações na formação inicial de professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente" (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 50), sendo agravado por ser um curso de pequena carga horária (180 horas), mas podendo se configurar como um espaço importante para o primeiro contato com a discussão sobre o ensino de Libras, sendo necessário que os profissionais busquem uma formação em licenciatura e a especialização em diversos campos desse fazer.

Outro ponto de difícil resolução é a abrangência territorial de tal curso, no sentido de que surdos do interior de São Paulo têm mais dificuldade em realizar tal formação, visto que o curso é oferecido apenas na capital. Este é um ponto a ser superado pela instituição.

4. Experiências de instrutores de Libras Surdos

A história de vida e profissional torna-se indissociável, num movimento que se volta para a compreensão do desenvolvimento pessoal do instrutor, considerando que os modelos de ensino e de professor internalizados ao longo de sua trajetória como estudante exercem forte influência na constituição de sua identidade profissional. Esse movimento, que se expandiu significativamente no âmbito da pesquisa acadêmica, a partir dos anos 1990, também passou a orientar diferentes programas de formação continuada de professores, que começaram a investir numa reconstrução reflexiva dos processos vivenciados ao longo da trajetória pessoal e de estudante, em metodologias que passaram a ser conhecidas como “história de vida de professores” ou simplesmente “vida de professores”. Por trás desses investimentos, está a aposta de que ao tomar consciência de suas crenças, valores e dos próprios conhecimentos que interferem e influenciam seu saber-fazer, o professor tem maiores possibilidades de atuar e modificar sua prática pedagógica. Nóvoa nos diz, no texto de apresentação de “Vidas de professores”:

“Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1992, p. 9).

A prática docente é o “aspecto ‘mais exposto’ e problemático do mundo dos professores” - em detrimento de estudos que assegurem que a voz do professor seja ouvida. É fundamental compreender o “professor como investigador”. A perspectiva de ouvir os professores pode permitir que estes tenham “maior autoridade e controle da investigação do que num estudo orientado para a prática docente” (GOODSON, 1992, p.69).

Os sujeitos que compartilham conosco, neste texto, suas histórias de vida e suas experiências como instrutores de Libras passaram por uma educação oralista e por um tardio aprendizado de Libras. São oito instrutores, oito vidas que se cruzam em uma sala de aula com a expectativa de aprender a serem instrutores de Libras e de melhorar sua prática de ensino. Destes, quatro consideraram ser o espaço da escola especial lugar onde aprenderam a Libras, consolidaram sua identidade surda, e quatro instrutores, estudando em escola comum (para ouvintes), aprenderam a Libras apenas quando jovens ou na fase adulta em convivência com a comunidade surda. São histórias que atribuem à escola um papel fundamental para a formação, mas numa perspectiva tradicional de aprendizado de língua como memorização de palavras do português e de

muito treino, ainda numa perspectiva oralista. Todos buscaram o curso de formação de instrutores pela necessidade da certificação como instrutores e pela necessidade de aprimorar sua forma de ensinar Libras. Conforme relatos, a certificação da FENEIS os confere certo status no meio social. Apresentamos a seguir a tabela 2 com a relação dos surdos entrevistados dados de formação, idade e anos de experiência com o ensino de Libras.

Instrutor	Formação	Idade	Experiência no ensino de Libras
<i>CCO</i>	Ensino médio	22 anos	6 meses
<i>CLMF</i>	Contabilidade	36 anos	3 anos
<i>EDDA</i>	Ensino médio	51 anos	18 anos
<i>FNCS</i>	Cursando 3o ano de Recursos Humanos	23 anos	3 anos
<i>FVAR</i>	Pedagogia	33 anos	7 anos
<i>LAB</i>	Ensino médio	34 anos	6 anos
<i>SMJ</i>	Cursando 3o ano de Recursos Humanos	37 anos	4 anos
<i>TJP</i>	Administração	31 anos	3 meses

TABELA 2: Relação de instrutores entrevistados

Quando acompanhamos grupos de instrutores em formação relatando suas experiências pedagógicas e debatendo as dificuldades e criatividade no processo de ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, nos deparamos com um rico processo de reflexões, individuais e coletivas. Destes relatos surgem expressões de que ao relembrem suas experiências ou verem os relatos de outros colegas se proporciona a oportunidade de pensar algo novo, que não havia sido notado ou pensado antes. Reafirmam a importância do curso de formação de instrutores, das trocas para sua formação.

Nas aulas sempre esteve em pauta o significado social e político do seu trabalho com o ensino de Libras, explicitamente tomado, por todos os instrutores surdos, como estratégia para enfrentar as desigualdades linguísticas presentes na sociedade, a fim de garantir a difusão da Libras e um futuro melhor para as crianças surdas, visto que seus relatos estão marcados por experiências negativas.

Trabalhamos com relatos de instrutores surdos em formação pela FENEIS-SP e quando se referem à reflexão sobre suas práticas pedagógica e sobre uma reelaboração da forma de organização de suas aulas nos deparamos com os seguintes relatos sobre modos de conduzir as aulas:

[...] no curso básico colocar os alunos para apresentar na frente de todos os colegas, isso eu fazia de errado, eu sabia/percebia que os alunos

iniciantes ficavam nervosos com aquela apresentação, estressados, alguns até choravam. Agora eu faço dinâmica, os alunos ficam a vontade no seu próprio lugar interagindo em duplas e eu vou até as duplas conversar, observar e orientar (entrevista CLMF).

Outra coisa que percebi que eu fazia errado era que pedia para os alunos "treinarem" o diálogo e todos tinham que vir a frente apresentar. Mas não é assim, percebi que tem vários tipos de atividades, distribuir papéis para os alunos com a tarefa a ser realizada e eles desenvolvem as atividades em duplas, interagindo uns com os outros, algumas atividades que trabalham a compreensão, outras de expressão em Libras (entrevista FNCS).

Dois instrutores relatam que sua prática de ensino tem mudado e, que diante de suas experiências na docência e com o curso de formação, têm percebido que a exposição dos alunos em fase inicial de aprendizado de Libras não é proveitosa. Precisam rever seu planejamento, procurar organizar atividades interessantes e interativas. Como o curso é bastante voltado para prática em sala de aula, para a organização de sequência didática, para a escolha das atividades e o acompanhamento do aprendizado dos alunos ouvintes, os instrutores revelam ter desenvolvido um grau de reflexão sobre sua prática podendo até criticar o que já fizeram e repensar suas ações como instrutor.

Neste trabalho, identificamos claramente algumas dimensões dessa reflexão, sendo que a forma mais comum dos instrutores relatarem suas experiências consiste em uma descrição de suas práticas, das atividades desenvolvidas, muitas vezes minuciosamente descritas. A dimensão da experiência também comparece sistematicamente nos relatos apresentados, tanto como um conjunto de certezas construídas ao longo dos anos de experiência com a docência, quanto pela descrição de experiências significativas vivenciadas em sala de aula, e que interferem diretamente na forma de conduzir a aula ou na própria decisão de trabalhar de determinada forma, como por exemplo, a exposição dos alunos a frente da sala de aula para apresentar em Libras.

Para Leite (2001) é bastante comum nas aulas de Libras que os instrutores surdos usem como estratégia de ensino atividades nas quais alunos ouvintes precisam criar diálogos sem dar a esses alunos subsídio para essa produção e depois solicitam uma apresentação.

Percebi que algumas coisas eu fazia certo, mesmo sem ter formação nesses 18 anos, e outras coisas eu fazia errado, mas não sabia. Por exemplo, eu não preparava as atividades com materiais para os alunos (recortes de papéis individuais); por exemplo, na avaliação eu só fazia em língua de sinais, não tinha a parte de avaliar a compreensão do aluno, de, por exemplo, assistir a um vídeo e registrar o entendimento deles (entrevista EDDA).

Eu, como professor, preciso diminuir meu tempo de expressão; preciso dar o tempo para os alunos conversarem em Libras, eles precisam ser estimulados a usar a língua, porque antes eu ficava em pé por horas, falando, falando, ... Em aula expositiva, por horas; em consequência eu me sentia muito cansado e os alunos retinham muito pouco de tudo que eu tinha falado. Aqui [FENEIS] eu aprendi que os alunos que precisam se esforçar, precisam aprender formas de dizer em Libras, eu vou apenas orientar, sou modelo linguístico. Compreendi isso, a minha prática antes desse curso era totalmente ao contrário (entrevista FNCS).

São muito comuns os instrutores mais velhos “orientarem” tipos de interações onde o instrutor se dirige a todo o grupo de alunos ouvintes, tornando-se o centro das atenções, contando histórias e depois fazendo perguntas pontuais, ou que o instrutor proponha aos alunos ouvintes a criação de um diálogo e divida a sala em grupos, para atividade de treino do “teatro” (tomando grande tempo de aula) que depois deve ser apresentado a todos, expondo os alunos sem as devidas orientações. São estratégias como estas que acontecem em todo o país nos cursos que se propõem a ensinar a Libras (LEITE, 2004) e os instrutores precisam tomar consciência de suas consequências. Pelos depoimentos, nos parece que o espaço de curso de formação (capacitação de instrutores) tem se configurado como um espaço profícuo para a tomada de consciência.

FNCS (entrevista acima) revela como consequência de sua prática o baixo índice de aprendizagem, diz ter percebido isso e tem procurado mudar essa prática. Agora, sobre o planejamento, indicam estar repensando os programas de cursos e as possibilidades de autonomia do instrutor para produção de adaptações, como observamos nos relatos abaixo.

O meu planejamento não era adequado para cada grupo, por exemplo, eu ia dar aula para pais de crianças surdas e queria seguir o programa, dava aula de "família", mas essas pessoas que eram familiares de crianças surdas já sabiam esses sinais (entrevista FVAR).

Tenho uma sensação ruim quando ensino, ensino, ensino e depois os alunos esquecem. Parece que eu não sei dosar o conteúdo, parece que passei

muitas informações. Por exemplo, em um dia eu dava frutas, corpo humano e animais; outro dia mais três temas e assim por diante. Tudo muito corrido, não dava tempo para o aluno assimilar. Os alunos não retinham o conteúdo e eu percebi que essa prática não era boa. O curso precisa ser leve, precisa apresentar as coisas aos poucos e eu precisava reservar tempo para a revisão. Em uma escola que trabalhei não tinha tempo de revisão no cronograma de aulas, tinha uma só depois de muitas aulas, muito longe para os alunos, eu dava, dava conteúdo, pois estava seguindo o cronograma da escola, mas isso não adianta se não fizer sentido para o aluno. Percebi que essa era uma falha. O ideal é dar algumas aulas e já fazer uma revisão, mais algumas aulas e outra revisão, incorporando o conteúdo da primeira e segunda parte e assim por diante (entrevista FNCS).

Os dois relatos acima, mostram a reflexão sobre o planejamento da aula, a adequação do curso aos interesses e estilos de aprendizagem dos alunos ouvintes. Ressaltam a contradição entre sua percepção como instrutor e sobre os cronogramas pré-estabelecidos pelas instituições onde foram contratados. Contudo, os dois comentários ainda estão marcados pela concepção de aula de Libras como aula de vocabulário, aula de temas (grupo semântico) como família, animais, frutas etc. Assim, "os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, definem, reinterpretem" (PIMENTA, 2002, p. 36). A partir dos relatos, registramos a construção de um saber a partir do trabalho, como experiência (TARDIF E LESSARD, 2005). Parece-nos que a apropriação do trabalho com textos⁶ em Libras de diferentes gêneros e o foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos ouvintes em Libras ainda está em período embrionário. Os instrutores surdos já percebem que o trabalho apenas com vocabulário não surte efeitos positivos, mas ainda têm dificuldades em reelaborar e criar aulas com foco na comunicação. O trabalho desse vocabulário, como uma lista de sinais, para decorar sempre foi muito recorrente na história do ensino de Libras.

É lamentável quando as operações repetitivas nesse ambiente de interação e quando ótimas oportunidades para envolver o ouvinte em situações de uso da língua de sinais são desperdiçadas. E mesmo quando se deseja criar essa atmosfera, há uma falta de clareza e muitas

⁶ Texto está sendo usado neste trabalho como indica Richards (2007) apud Gesser (2012), como "Sequências estruturadas de linguagem, usadas em contextos específicos e de formas específicas". Podendo então, ser um texto em Libras registrado em vídeo usado em um contexto específico e interação.

incertezas num ensino que contemple a realização de tarefas significativas e contextualizadas (GESSER, 2012, p. 123).

Os instrutores surdos têm percebido que o trabalho apenas com lista de palavras/sinais não é significativo, mas falta clareza sobre em que medida usar a escrita do português em sala de aula. Conforme pesquisas, alguns instrutores com uma postura autoritária não permitiam que os alunos ouvintes fizessem suas anotações em escrita, justificavam que a língua de sinais é visual e que a total atenção deveria ser dada às sinalizações (LEITE, 2001), outros a usam indistintamente, como se a escrita do português fosse a escrita de Libras (GESSER, 2006; PEREIRA, 2008); e outros procuram desenvolver a escrita na estrutura gramatical da Libras, visto que a Libras não tem uma escrita amplamente usada e reconhecida (ALBRES, 2012). Concomitante a essas atitudes organizam suas aulas com a lógica de que os alunos ouvintes precisam primeiro aprender o vocabulário para só depois se comunicar. Por isso, revelam práticas como as relatadas abaixo:

Eu fazia muitas coisas erradas, por exemplo, eu fazia uma lista de palavras, colocava no quadro negro e ia apontando: __Qual o sinal? Ia mostrando o sinal daquilo para os alunos, por exemplo, uma lista de frutas: MAÇÃ, ABACAXI, BANANA, um sinal atrás do outro; nunca mais farei dessa forma, agora vou usar figuras, contextualizar o uso desses sinais, interagir com os alunos (entrevista FNCS).

Antes, quando eu comecei a dar aulas, eu não tinha planejamento, eu dava qualquer conteúdo, escrevia na lousa as palavras e ia dando os sinais daquilo para os alunos. Era uma aula "pesada", depois desses quatro anos e agora que me inscrevi no curso de instrutores da FENEIS eu vi que para dar aula deveria ser diferente, foi ficando claro para mim que a prática que eu adotava estava inadequada, eu precisei analisar minha forma de ensinar e mudar, para que eu seja um bom professor (entrevista SM J).

Percebi [...] também de que o registro escrito pode ser escrito em português na estrutura da Libras e que eu deveria evitar o uso do português como tradução da Libras. Eu nunca usei lista de palavras, o que eu usava, era assim, se o aluno tinha dúvida no significado de um sinal eu recorria ao quadro e escrevia essa palavra para esse aluno (entrevista EDDA).

Eu ainda uso muito o português, tenho grande influência do português, preciso diminuir isso nas aulas de Libras. Antes eu pensava e escrevia em português no quadro, não percebia a implicação desse uso, os alunos não se desenvolvem bem se usar só português, agora procuro escrever na estrutura da Libras, como estudamos aqui, como se fosse uma transcrição da forma de estruturar a sintaxe da Libras, assim ajudo os alunos a perceberem as diferenças das duas línguas (entrevista CLMF).

Os instrutores, como profissionais bilíngues, precisam ter conhecimento sobre a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa. Precisam se apropriar desse "saber disciplinar" (TARDIF, 2010) e desenvolver um "saber pedagógico", de como usar seus conhecimentos para organização e condução de suas aulas (saber ensinar) (PIMENTA, 2002). Os formadores, como apontam Pimenta e Lima (2012) devem considerar a diversidade do saber docente, que "é plural, compósito, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente" (TARDIF, 2010, p. 18).

Constatamos nos relatos acima que a perspectiva de contextualizar o ensino do vocabulário foi apreendida pelos instrutores no curso de formação. Mas essa contextualização é mais que usar lista de figuras, ou conversar com os alunos, contextualizar o vocabulário é "abordar o léxico de forma que os alunos saibam em quais contextos estruturais (sentenças) e comunicativos (no uso) os sinais podem ser introduzidos para ampliar o repertório linguístico do aluno" (GESSER, 2012, p. 139).

Vocabulário e gramática parecem ser temas a parte do curso de Libras, os instrutores chegam ao curso de formação pensando em organizar aulas de gramática e aulas de vocabulário, como uma aula expositiva e de exercício. No curso de formação, os instrutores entram em contato com a abordagem comunicativa em que tanto o vocabulário quanta a gramática está presente em todas as aulas, mas de forma implícita.

Eu percebi que a grande maioria dos alunos ouvintes tem muita dificuldade com a gramática de Libras. Eu, como professora, preciso me aprofundar, estudar mais gramática. Mas quando explico para os alunos ouvintes, isso não fica claro para eles. Muitas dúvidas dos alunos eu não sabia responder, era "pesado" para mim, eu dizia que depois eu explicaria aquele tema. Então, penso que o professor precisa estar bem preparado, conhecer a gramática da língua que está ensinando, a gramática de Libras (entrevista FVAR).

Linguística é bom, aprendemos profundamente, mas eu preciso continuar estudando linguística (entrevista SMJ).

Ao mesmo tempo, muitos deles ressaltaram a importância dos "saberes disciplinares" sobre o tema, ressentindo-se da falta de formação, no que se refere à gramática da Língua de Sinais ou à didática, como apontado por FVAR e SMJ, ainda é

necessário mais tempo para resignificarem essa "gramática implícita", como os alunos dizem em Libras "GRAMÁTICA ESCONDIDA NA AULA". Sobre isso Gesser (2012) esclarece:

[...] A gramática deve ser abordada de forma a contemplar situações comunicativas, isto é, de modo a atingir um objetivo comunicativo. Se o objetivo de uma aula é focar o aspecto de incorporação dos sinais, por exemplo, há que pensar técnicas e/ou atividades para promover o uso desse elemento gramatical em situações significativas, de uso real de linguagem. Não bastaria apenas dizer "olhe, a LIBRAS tem incorporadores! Essas são alguns exemplos deles" (GESSER, 2012, p. 142).

O que FVAR, em entrevista acima, diz que fazia, era aula sobre Libras, sobre seus aspectos gramaticais, uma aula expositiva sobre uma língua de modalidade gestual-visual com formas de organização muito diferentes da acostuada (falada) pelos alunos ouvintes - português oral (linear), por isso discorre sobre a dificuldade ao empregar tal prática e ressalta a consciência de que o professor deve estar bem preparado para responder às indagações e curiosidades dos alunos ouvintes sobre a Libras, foi isso que vivenciou nos anos que ensinou Libras em disciplinas de Libras em faculdades.

Até então, destacamos experiências com o ensino que contribuíram para a construção dos seus modos de conduzir suas próprias aulas. Vale destacar suas experiências como aprendizes e o que tiram do perfil dos seus professores.

As duas disciplinas de método de ensino e de prática de ensino estão relacionadas. O jeito de ensinar das duas professoras são bem diferentes, as duas são bem profissionais, mas dão aula de forma diferente. Eu fiquei pensando em pegar um pouquinho de cada uma para mim, para compor meu jeito de ser professora, adaptar essa forma de ensinar para mim (entrevista FVAR).

No sábado passado eu mudei um pouco minha aula, incorporando as coisas que aprendi com a professora de metodologia de ensino e o que aprendi com a professora de prática de ensino. Com uma aprendi a organizar meu planejamento e preparar tudo em PowerPoint e com a outra a usar dinâmicas em sala de aula, interagir com os alunos. Estou conseguindo mudar minha prática, me desenvolvendo como instrutor, tendo como modelo minhas professoras (entrevista TJP).

Tardif (2010) propõe uma concepção de professor baseado na origem social dos saberes dos professores, lembrando que as relações que os professores estabelecem com esses saberes implicam em relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem, sendo nas relações também com seus professores espaço de aprendizado de

ser professor. Nos dois relatos acima, vemos que os instrutores tiram como modelo as formas pessoais de conduzir uma aula, de interagir com os alunos, de questionar e responder aos alunos. Consideramos que, o que esses instrutores dizem a respeito de suas relações sociais com seus professores em sala de aula se baseiam em saberes experienciais, mas agora, como alunos.

Quando eu dava aula lá no Instituto "Y", tinha uma apostila, mas lá faltava conteúdo, faltava dinâmicas para serem usadas nas aulas, não tinha uma atividade sequer, só tinha fotos dos sinais e o português, não tinha nada proposto para interação entre os alunos. E eu como professora, me faltava subsídio para eu fazer algo mais, para eu estimular meus alunos (entrevista FVAR).

O mais importante é a metodologia de ensino, eu senti isso, por exemplo, percebi que tem professor que é profissional e eu pensava que ele não tinha método, que ensinava, ensinava, ensinava... Agora, eu descobri que tem método sim, mas o método está implícito. É isso mesmo! Que existem várias metodologias. Fiquei admirado, achei muito interessante (entrevista CLMF).

Ainda sobre a formação do instrutor de Libras e a competência didática, consideramos que os dois relatos acima indicam a compreensão por parte deles de que ensinar uma língua requer um "saber da ação", um "saber da formação profissional/saber pedagógico", mas que esse saber pedagógico não está desvinculado da concepção do professor, do seu conhecimento e de suas escolhas metodológicas. *FVAR* indica que lhe faltava base, que se forma também pelo conhecimento teórico (saberes disciplinares) e da ação (saberes pedagógico). Ela não dispunha de elementos para uma ponderação crítica e apenas transpunha o modelo em situações das quais nem sempre eram adequados. *CLMF* indica ter descoberto, no curso de instrutores, que existe esse conceito "metodologia de ensino", mesmo depois de anos em bancos escolares e mesmo ao término de um curso de graduação não percebia a existência da metodologia do professor, do tempo destinado ao pensar sobre o que vai ensinar e como ensinar, que o curso de instrutores lhe propiciou. Esse é um campo de conhecimento amplo e interdisciplinar e que pouco foi explorado para o ensino de Libras como segunda língua.

Tudo isso nos leva a pensar que várias das ideias em torno da categoria "prática reflexiva", assim como os questionamentos a elas dirigidos, constituem importantes

referências para a análise dos dados aqui apresentados. Consideramos que a partir desta discussão, é possível desenvolver várias pesquisas com diferentes objetivos, como:

- Compreender os caminhos do pensamento dos instrutores, ou seja, da reflexão a partir do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com o ensino da Libras, depois de ter experienciado este trabalho e ao relatá-lo a outros;
- Identificar elementos presentes nas histórias de vida e profissional dos instrutores e buscar perceber as relações entre tais experiências e os processos reflexivos impulsionados ao longo do trabalho;
- Inventariar algumas das práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas e o quanto estas favorecem - ou dificultam - o aprendizado da Libras como segunda língua para ouvintes;
- Perceber como os instrutores vão atribuindo significados ao trabalho que desenvolvem e o quanto isso é atravessado pelas interações que estabelecem tanto com seus alunos, quanto com as instituições que os contratam;
- Compreender a necessidade dos instrutores de estabelecer diálogos com seus pares - outros instrutores de Libras;
- Compreender a dinâmica dos processos formativos vivenciados pelos instrutores surdos no curso de formação de instrutores da FENEIS- SP.

Estes e outros temas poderão contribuir para o aprofundamento sobre formação de instrutores e práticas pedagógicas para o ensino de Libras.

5. Considerações finais

Este texto teve como centralidade o conceito de "saberes docentes", considerados necessários para o exercício da docência. Todos os relatos analisados registram práticas anteriores aos processos de formação no curso de instrutores da FENEIS. Pela memória de situações passadas, os instrutores foram desenvolvendo uma reflexão sobre a própria prática, processos esses que se desenvolvem tanto a partir da própria prática pedagógica, quanto na relação com diferentes instâncias, desde as experiências em instituições em que atuaram aos contatos com diferentes formadores (professores), e nas trocas com colegas instrutores em formação na FENEIS etc.

Nas entrevistas, os instrutores revelaram práticas pedagógicas antes do curso de formação de instrutores, registram a partir de suas memórias atividades que demandavam muito tempo e pouco uso orientado da língua, como o treino de teatro e

apresentação para a turma; como ensino de vocabulário de forma descontextualizada e grande influência do português escrito nas aulas de Libras.

Ao justificarem a opção por trabalhar com determinada prática pedagógica em sala de aula para o ensino de Libras ou apontarem possibilidades e/ou dilemas relativos ao mesmo, os instrutores recorreram, com frequência, às suas experiências de vida e de diálogos travados em curso de formação de instrutores, à sua trajetória profissional e de formação, explicitando saberes aprendidos em diferentes instâncias e espaços formativos, e também expondo suas dificuldades e lacunas de formação, sobretudo no que se refere aos saberes disciplinares e, mais especificamente, em relação aos conhecimentos de gramática da Libras e de didática.

Os instrutores também lidam com coletividades (grupos de alunos e instituições em que atuaram/atua). Assim, o instrutor está o tempo todo em interação com uma coletividade. Os instrutores aprendem a planejar suas aulas, a pensar estratégias para conduzir suas aulas, mas devem estar cientes que precisam de um "saber docente" preparado para o imprevisto, para o inesperado. Visto que o gênero aula é eminentemente conduzido pelo inesperado, pelas interações reais, pela participação de diferentes indivíduos.

A formação, então, mais do que lhes ensinar técnicas e metodologias, deve lhes propiciar esse espaço reflexivo e o poder de analisar suas próprias aulas, de criar a partir de suas próprias experiências e de estar aberto às mudanças. Constatamos as tensões do início de carreira devido à falta de formação e os sentimentos de angústia, assim foram construindo seus modos de conduzir aulas de forma intuitiva, e ao se depararem com um curso de formação com "saberes científicos" e "saberes didáticos" vão resignificando suas práticas.

6. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Construção do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais em Mato Grosso do Sul: condicionantes Sociais e Políticos. **Anais do EPILMS**. Campo Grande – MS: APILMS, 2005.

_____. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 11-26, Abril/2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 10.436**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

_____. **Decreto nº 5.626**. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos. **Professor de Libras**. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/professorlibras.asp>>. Acesso em: 30 novembro 2012.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

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

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. B. (orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de ; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. numero 1, p. 53-63, 2004. Disponível: < http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_357.pdf >. Acesso: 05 dez. 2010.

LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio riograndense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-5951--Int.pdf> Acesso em 11 de fevereiro de 2010.

LEITE, T. A. **Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua**: Estudo em diário. Relatório Final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary) 2001.

LEITE, T. A. **O Ensino de segunda língua com foco no professor**: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP. 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110>>.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 43- 58, abr/2001.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr./2001.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. **Revista Eletrônica Domínios de Linguagem**. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação – USP**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7a edição. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação - Série saberes pedagógicos).

QUADROS, RM de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, ago. 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 17-27.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira ; GURGEL, Thais. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas**: Letramento Em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBRAS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA E FONOAUDIOLOGIA. PARA QUE?

Maria Cristina da Cunha Pereira
DERDIC; PUCSP

Ricardo Nakasato
DERDIC; PUCSP

Resumo

Este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras – nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, destacando a contribuição da mesma para a formação dos futuros profissionais. Para realizar esta reflexão, os autores procederam à leitura de trabalhos que tratam da implantação da disciplina nas instituições de ensino superior e os que focalizam os efeitos da disciplina de Libras sobre os alunos. Com base nessas leituras e na análise da sua prática, os autores concluem que a contribuição que a disciplina de Libras pode dar para a formação dos futuros professores e fonoaudiólogos é sensibilizá-los para as questões referentes à língua de sinais e às pessoas surdas, o que é mais provável de se conseguir se as aulas forem ministradas por professores surdos, usuários fluentes da Libras, que se identificam como surdos e como membros de uma comunidade que tem em comum o acesso ao mundo pela visão. Na interação com estes professores surdos, os alunos ouvintes terão possibilidade de iniciar o seu aprendizado da Libras, bem como, e principalmente, poderão rever ideias preconcebidas e, muitas vezes, preconceituosas, sobre a língua de sinais e sobre os surdos. Despertados para a existência da Libras, os alunos interessados poderão dar continuidade ao seu aprendizado e se tornarem usuários fluentes desta língua.

Palavras-chave: ensino de Libras; Libras nos cursos de licenciatura; aprendizado de Libras.

1. Introdução

Para compreender a importância da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras - nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia é necessário fazer uma retrospectiva, ainda que breve, sobre a história da educação de surdos¹.

¹ Seguindo convenção proposta por James Woodward (1982), neste trabalho será usado o termo “surdo” para se referir à condição audiológica de não ouvir, e o termo “Surdo” para se referir a um grupo particular de pessoas surdas que partilham uma língua e uma cultura.

Por quase cem anos, predominou, na educação de surdos, a abordagem oralista, segundo a qual os alunos eram obrigados a falar, como requisito para que se integrassem na sociedade ouvinte. Para isso, eram submetidos a longos períodos de treinamento auditivo e de fala na tentativa de torná-los menos deficientes, ou mais próximos dos ouvintes, considerados normais. A recepção da fala pelos alunos deveria se dar por meio da leitura oro-facial, ou seja, dos movimentos dos lábios e dos músculos da face, e a produção, por via oral exclusivamente (SÃO PAULO, 2007).

O foco na oralidade reflete a preocupação com a “reparação” da surdez, o que se poderia conseguir por meio da colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo.

Na década de 60, a insatisfação com os resultados alcançados com os métodos orais levou pesquisadores americanos a realizarem estudos que demonstraram que as crianças surdas não alcançavam o desenvolvimento esperado na fala, na leitura orofacial, na linguagem e nas habilidades de leitura (SKLIAR, 1997). Na mesma época, as primeiras pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, mais especificamente sobre a língua de sinais americana, iniciadas por William Stokoe em 1960, revelaram que as línguas de sinais apresentam organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem ser combinados para formar frases e orações (KLIMA & BELLUGI, 1979).

Outro fato que merece destaque foram estudos que comparavam o desempenho de crianças surdas, filhas de pais surdos, com as de pais ouvintes. As crianças surdas, filhas de pais surdos, expostas à língua de sinais desde cedo, apresentavam melhores resultados do que as filhas de pais ouvintes, o que levou os pesquisadores a concluir que os sinais não prejudicavam o desenvolvimento das crianças surdas, mas, ao contrário, as ajudavam no seu desenvolvimento escolar sem prejuízo das habilidades orais (MOURA, 2000). Além disso, segundo Lane (1992), as crianças surdas que chegavam com a língua de sinais se adaptavam melhor à escola, eram melhor socializadas e apresentavam mais atitudes positivas do que as crianças que tinham sido privadas da comunicação efetiva em casa. Estes fatos resultaram na adoção dos sinais à educação de crianças surdas, o que recebeu o nome de Comunicação Total.

A Comunicação Total é a combinação do método oral com os sinais da língua de sinais e o alfabeto digital. Como refere Moores (1996), a recepção da linguagem se

daria por meio da leitura oro-facial, da amplificação, dos sinais e do alfabeto digital, e a produção se daria por meio da fala, dos sinais e do alfabeto digital. Na prática, os sinais foram usados concomitantemente com a fala, o que resultou no uso dos sinais na ordem da língua majoritária, caracterizando o que Schlesinger & Meadow (1978) chamaram de bimodalismo, na medida em que se trata de uma só língua, produzida em duas modalidades.

Na década de 1980, programas de língua de sinais americana foram implementados nos Estados Unidos. Segundo Wilcox & Wilcox (2005), a língua de sinais americana podia ser vista em todo lugar: na televisão, no teatro, nos cinemas, em atos políticos, nos colégios e nas universidades. Um número crescente de pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais foi sendo desenvolvido em diferentes países. Os Surdos passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de utilização em sua educação, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e a transmissão dessa cultura às crianças surdas.

O movimento de reconhecimento da cultura, da comunidade e da identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade, por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis pela educação para que esta fosse reformulada. A nova proposta de trabalho recebeu o nome de Bilinguismo.

O bilinguismo propõe o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a língua majoritária (a língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros), como segunda língua, no sentido de que a sua aquisição vai ser dar com base na primeira língua. No Brasil, o direito dos alunos surdos a uma educação que contemple as duas línguas – de sinais e a língua portuguesa - é garantido pelo Decreto nº 5626, de dezembro de 2005.

No Brasil, assim como em outros países, os Surdos sempre lutaram pelo direito do uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras – para se expressar e para compreender o mundo. Eles querem ter Libras como sua língua de instrução, como a língua para se comunicar, compreender e interagir com o mundo. Querem aprender o português para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são escritos nesta língua e para ter acesso às informações, à literatura e aos conhecimentos científicos (QUADROS & PATERNO, 2006).

Após muitos anos de movimentos e de discussões, a comunidade Surda conseguiu finalmente o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

A Lei Federal nº 10.098, aprovada em 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, prevê, no artigo 18, a formação e a atuação de intérpretes de língua portuguesa-língua brasileira de sinais para possibilitar o acesso das pessoas Surdas à informação.

A Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades de Surdos. Esta lei é conhecida como a Lei de Libras e é um marco histórico na trajetória de construção da identidade Surda e da luta pelos direitos humanos dos Surdos no Brasil (PEREIRA et al., 2011).

O reconhecimento da Libras trouxe mudanças significativas para a educação dos Surdos.

Considerada língua natural da comunidade surda, seu uso passou a ser um direito dos Surdos. As instituições de ensino começaram a contratar tradutores-intérpretes, o que possibilitou a muitos Surdos ingressarem no ensino superior. Atualmente, no Brasil, há um número grande de Surdos graduados e um número crescente de mestres e de doutores.

Essas duas leis foram regulamentadas pelo Decreto nº 5626, de 20 de dezembro de 2005. Este documento reconhece o direito dos Surdos a uma educação bilíngue, na qual a língua de sinais é a primeira língua e a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é a segunda.

Como previsto na Lei de Libras, o Decreto estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia. Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a Libras deve ser oferecida como disciplina curricular optativa.

O Decreto trata, ainda, entre outros, dos seguintes temas:

- formação do professor de Libras e do instrutor de Libras;
- uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas Surdas à educação;
- formação do tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa;
- garantia do direito à educação das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva.

Relativamente à disciplina de Libras como disciplina obrigatória, objeto deste trabalho, nenhuma outra recomendação é feita no Decreto, o que levou as instituições a incluírem a disciplina em seus currículos, estabelecendo objetivos, conteúdo e carga horária de acordo com o conhecimento que tinham sobre a surdez e sobre a língua de sinais.

Como elaboradores da proposta da disciplina de Libras em uma instituição de ensino superior em São Paulo e professores dela nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, preocupa-nos saber que contribuições esta disciplina tem trazido para a formação de professores e de fonoaudiólogos.

Esta preocupação motivou a elaboração deste trabalho, que tem como objetivo promover uma reflexão sobre a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras – nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, destacando a contribuição da mesma para a formação dos futuros profissionais. Em outras palavras, qual o objetivo da disciplina de Libras para futuros professores e fonoaudiólogos?

Procedemos à pesquisa dos trabalhos que tratam da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e agrupamos os trabalhos em dois temas: os que tratam da implantação da disciplina nas instituições de ensino superior e os que focalizam os efeitos da disciplina de Libras sobre os alunos. Estes dois temas serão tratados nos dois itens que se seguem e, na sequência, será apresentada reflexão sobre à nossa prática como professores de Libras em uma instituição de ensino superior em São Paulo, desde 2003.

2. A implantação da disciplina de língua brasileira de sinais nos cursos de licenciatura

Os trabalhos que tratam da implantação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura referem-se principalmente aos cursos de Pedagogia. Sem a pretensão de esgotar o assunto, selecionamos alguns trabalhos que pudessem dar uma visão geral do perfil da disciplina de Libras nestes cursos.

Cruz (2008), em trabalho de iniciação científica, pesquisou as instituições de ensino superior do município de São Paulo que ofereciam a disciplina de Libras como disciplina obrigatória. Seu objetivo era conhecer como as instituições tinham organizado ou estavam organizando a disciplina em seus cursos. No entanto, em pesquisa pela internet, identificou a disciplina apenas nos cursos de Pedagogia.

O olhar da pesquisadora se voltou, então, para as instituições de ensino superior que ofereciam a disciplina de Libras no curso de Pedagogia. De uma lista de 51 instituições, em apenas 21 a disciplina constava da matriz curricular em 2008, sendo que, em algumas instituições ela não havia sido ministrada ainda, o que dificultou a realização da pesquisa. Após inúmeras tentativas, Cruz conseguiu chegar a cinco instituições que ofereciam a disciplina de Libras no curso de Pedagogia e nas quais profissionais aceitaram ser entrevistados.

As entrevistas focalizaram a forma como a disciplina funcionava ou funcionaria, considerando carga horária, professor(es) responsável(eis) (se surdo ou ouvinte); objetivos (expectativas), conteúdo e metodologia utilizada, forma de avaliação adotada; participação dos alunos e dificuldades enfrentadas na implantação da disciplina (CRUZ, 2008).

Com base nas respostas a dez perguntas que tinham como objetivo conhecer a organização da disciplina de Libras nas instituições, foi possível constatar que a maior parte oferecia a disciplina há um ou dois anos, ou seja, logo após a aprovação do Decreto Federal nº 5626. A carga horária variava de 30 a 40 horas, ministradas em um semestre letivo, sendo que apenas uma instituição oferecia a disciplina nos seis semestres do curso, totalizando 240h/aula.

Em relação ao objetivo da disciplina, alguns dos profissionais entrevistados relataram que era cumprir determinação legal, enquanto outros mencionaram a possibilidade de colocar os alunos em contato com a cultura Surda, com o seu universo linguístico e desmistificar algumas ideias que são difundidas sobre os surdos e sobre a língua de sinais, tais como que os surdos têm problemas cognitivos ou que a língua de sinais é universal. Um dos entrevistados referiu a inclusão do aluno surdo como objetivo da disciplina.

Das cinco instituições analisadas, em uma o professor de Libras era surdo e em outra havia dois professores, um surdo e um ouvinte. Nas demais instituições os professores eram ouvintes.

As entrevistas não permitiram concluir se a contratação de ouvintes para ministrar a disciplina tenha decorrido de resistência para a contratação de profissionais surdos ou da dificuldade de encontrar profissionais surdos com formação universitária, já que, em 2008, o número de Surdos graduados era reduzido.

Quanto ao conteúdo da disciplina, os aspectos históricos e culturais da comunidade de surdos, e o aprendizado da língua de sinais foram os mais referidos pelos entrevistados.

Na avaliação do interesse dos alunos, os entrevistados relataram que esses se mostravam interessados, e quanto às dificuldades enfrentadas na implantação da disciplina, a falta de material, de professor especializado, de bibliografia e as salas com muitos alunos foram algumas das dificuldades relatadas.

Também Mercado (2012) analisou como estava organizada a disciplina de Libras no curso de Pedagogia de cinco instituições da grande São Paulo, em 2009. Para isso, a pesquisadora avaliou os programas da disciplina, considerando ementa, objetivos, conteúdo programático, regime de oferecimento da disciplina, carga horária, avaliação e bibliografia.

Em relação aos objetivos, chamou a atenção o fato de que, diferentemente dos dados obtidos por Cruz (2008), nas cinco instituições pesquisadas por Mercado havia, na ementa ou nos objetivos, menção à inclusão escolar dos alunos surdos.

Na análise que faz dos programas de Libras, Mercado (2012) observou ênfase maior nas questões teóricas do que na prática em Libras, descrita nos planos como conhecimento básico ou rudimentar. Para a autora, para atuar na educação da criança surda, o professor precisa de mais do que conhecimento básico dos sinais. Ele precisa entender a singularidade linguística, a cultura, as necessidades e especificidades dos alunos surdos em seu processo de aprendizagem, o que, segundo a autora, é inviável com a carga horária que tem sido concedida para a disciplina de Libras.

Mercado conclui o seu trabalho, afirmando que, se o objetivo da disciplina de Libras é formar o professor para trabalhar na educação de alunos surdos incluídos no ensino regular, há que se fazer uma reformulação da disciplina, aumentando a carga horária e organizando o conteúdo programático de forma a preparar o futuro professor para enfrentar a diversidade que o aluno traz, para lidar com as diferenças, contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda. Ela defende também a necessidade de estágios e de pesquisas, o que geralmente é dificultado pelo fato de muitas das instituições oferecerem a disciplina de Libras no sexto semestre do curso, ou seja, já na fase final de formação do aluno.

Lemos e Chaves (2012) compararam os planos de ensino da Libras de seis instituições de ensino superior localizadas em quatro regiões brasileiras. Dos planos, foram selecionados ementas e conteúdo.

Em relação às ementas, as autoras observaram que, de modo geral, há ênfase maior aos conteúdos teóricos do que ao ensino e ao uso da Libras o que também foi apontado por Mercado (2012). Também nos conteúdos abordados, Lemos e Chaves observaram similaridade. Segundo elas, os conteúdos referentes ao ensino propriamente da língua, parecem estar organizados de acordo com um mesmo livro e, embora estejam bem demarcados entre teóricos e práticos, não há relação mais estreita entre estas duas partes.

As pesquisadoras concluíram que as semelhanças existentes entre os conteúdos da disciplina de Libras nas instituições de ensino superior observadas não parecem contemplar o curso em que a disciplina está incluída. Os alunos, vindos de diferentes cursos de formação de professores recebem os mesmos conteúdos, não se observando diferenças entre os cursos.

Ainda como parte das pesquisas que trataram da implantação da disciplina de Libras nos cursos de graduação, Martins (2008) traz uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens da disciplina de Libras nas instituições de ensino superior com base em sua experiência como professora.

Como vantagens, a pesquisadora aponta a conquista política relevante para a comunidade surda, a maior visibilidade da Língua Brasileira de Sinais, o acesso dos ouvintes à língua de sinais, a circulação de professores surdos que passam a lecionar a disciplina de Libras e algumas desmistificações linguístico-culturais a respeito dos Surdos e da língua de sinais. Como desvantagens, a pesquisadora alerta para o perigo de se transformar a disciplina de Libras num manual de ensino rápido que facilita e promove o acesso à inclusão.

3. Libras da perspectiva dos alunos dos cursos de licenciatura.

Entre as pesquisas que tratam da implantação da disciplina de Libras, foram encontradas na bibliografia pesquisada aquelas que focalizam os efeitos da disciplina de Libras sobre os alunos. Serão apresentadas aqui algumas destas pesquisas, na medida em que as conclusões são bastante semelhantes entre os pesquisadores.

Almeida (2012) analisou a percepção dos alunos e da professora surda sobre a organização e objetivos da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná.

Foram sujeitos de sua pesquisa 40 graduandos de quatro turmas do 4º ano do curso de Pedagogia, do período matutino e noturno, as primeiras a cursarem Libras na instituição, e a professora surda.

Os dados dos alunos foram obtidos por meio de questionário distribuído aos 90 alunos que cursaram a disciplina, sendo que apenas 40 o responderam. Os dados da professora foram obtidos por meio de entrevista em Libras, filmada com equipamento de vídeo e posteriormente transcrita para o português. Além destes dados, a pesquisadora analisou o programa da disciplina, buscando identificar os conteúdos, os objetivos e as concepções presentes em relação à surdez e ao processo de inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino.

O questionário aplicado aos alunos focalizava três temas: concepções dos alunos sobre a surdez e sobre a Libras; avaliação dos alunos acerca da disciplina de Libras; percepções dos alunos acerca da educação/inclusão de alunos surdos.

Em relação às concepções dos alunos sobre a surdez, a análise das respostas revelou que, após terem cursado a disciplina de Libras, a maior parte dos alunos ainda caracterizava a surdez de uma perspectiva clínica, enfocando a condição fisiológica.

Em relação à concepção que tinham sobre a Libras antes de cursarem a disciplina, metade do grupo afirmou ter conhecimento anterior, que consistia, em muitos casos, do alfabeto digital ou de sinais isolados. Quase a totalidade dos alunos concordou e quase a metade demonstrou preferência por professor surdo. Para a autora, o contato dos alunos com o professor surdo, o conhecimento de suas experiências como surdo, bem como das dificuldades que este enfrenta para se integrar na sociedade ouvinte provocaram maior sensibilização nos alunos. Os alunos que manifestaram preferência por professor ouvinte referiram a facilidade na comunicação e no acesso ao conteúdo teórico.

Na avaliação da disciplina, mais da metade dos alunos afirmou não ter tido dificuldade para aprender os conteúdos ministrados. Dentre os alunos que apresentaram dificuldades, alguns relataram a complexidade dos conteúdos, a coordenação motora ou a memorização dos sinais e uma porcentagem pequena se referiu à dificuldade de comunicação decorrente da falta de intérprete. A carga horária insuficiente para adquirir fluência na Língua Brasileira de Sinais foi um aspecto bastante referido nas respostas dos alunos.

Almeida (2012) pesquisou ainda as percepções dos alunos sobre a formação recebida na disciplina para a educação/inclusão de alunos surdos. Quase a totalidade dos

alunos afirmou não estar preparada para atuar com alunos surdos. Alguns demonstraram interesse em buscar aprofundamento em cursos de formação continuada.

Em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular, a maioria se posicionou favorável. No entanto, metade dos alunos demonstrou desconhecimento das estratégias que favorecem a inclusão dos alunos surdos.

Na entrevista com a professora, a pesquisadora buscou avaliar se os objetivos propostos haviam sido alcançados ao longo do semestre em que ela foi oferecida, assim como outras informações sobre as circunstâncias e contextos em que a disciplina foi ministrada.

A análise das respostas evidenciou concordância da professora em relação à obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia. Segundo ela (ALMEIDA, 2012), quando têm contato com a língua de sinais, os alunos demonstram gostar.

Em relação aos objetivos do ensino da Língua Brasileira de Sinais no curso de Pedagogia, a professora surda considerou importante que os alunos tenham conhecimento sobre as especificidades das pessoas surdas, sobre sua língua, sua cultura, entre outros aspectos, para, entre outras coisas, desmistificar concepções inadequadas. Considerou importante, também, que os alunos aprendam a língua de sinais para que, ao receberem um aluno surdo, não sintam estranhamento. Reconheceu que os alunos que quiserem aprofundar seus conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais deverão fazer outros cursos.

A respeito da preparação dos alunos para atuar na inclusão de alunos surdos, a professora é de opinião de que a disciplina de Libras não é suficiente porque a carga horária é reduzida e os alunos não fazem estágio. Segundo ela, a disciplina deveria ser ministrada nos quatro anos do curso porque há muitos conteúdos a aprender. Quanto aos estágios, estes possibilitariam contato dos alunos com pessoas surdas, em escolas, associações e outros espaços para que eles tivessem vivência com a prática.

A percepção dos alunos do curso de Pedagogia sobre a disciplina de Libras foi pesquisada também por Vieira-Machado e Lírio (2011). Estas pesquisadoras analisaram os efeitos da disciplina de Libras sobre os alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Espírito Santo, com base em narrativas postadas em blog criado pela professora da disciplina, no qual os alunos postavam depoimentos sobre o que era, o que significava a disciplina e a história dos surdos para cada um, antes de cursarem a disciplina e o que havia mudado com a experiência.

As autoras constataram, em maior parte das narrativas, a inquietação dos alunos a respeito das limitações que sentiam pela falta de convivência e de comunicação com os surdos, bem como relativamente à idéia de haver outras formas de expressão que não só a fala. Após cursarem a disciplina, os alunos demonstraram perceber ser possível se expressar por meio de outra língua/linguagem. As autoras identificaram um grupo de alunos “que só passou a reconhecer os surdos como sujeitos, produtores de cultura, “donos” da sua própria história, capazes de fazer as mesmas coisas que os ouvintes”, depois de cursar a disciplina de Libras (VIEIRA-MACHADO & LIRIO, op. cit., p. 100).

Em relação aos efeitos da disciplina sobre os alunos, as autoras concluíram que Libras proporcionou a abertura dos alunos para o conhecimento do novo e lhes possibilitou reconhecer os surdos como participantes reais da sociedade.

Também Santos e Campos (2012) verificaram o grau de satisfação dos alunos com a disciplina de Libras. As pesquisadoras, que são as professoras da disciplina de Libras em uma universidade pública de São Paulo, aplicaram aos alunos questionário a fim de avaliar o ensino e conhecer o ponto de vista dos alunos sobre a disciplina, visando à melhoria desta de forma a atender às expectativas e necessidades dos alunos.

A análise do questionário demonstrou, segundo as autoras, que de modo geral os alunos adquiriram conhecimentos básicos sobre a Libras, embora boa parte acreditasse que sairia fluente na Libras ao final de um semestre de aula, com carga horário de 30h.

Em suas conclusões, Santos e Campos ressaltam que disciplinas de 30h de Libras não podem contemplar a fluência em uma língua. Além do tempo reduzido, as pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que, para se aprender uma língua, é preciso dedicação, estudo, conto pelo maior tempo possível com usuários da língua, entre outros aspectos. Em relação ao objetivo da disciplina de Libras, elas afirmam que é propiciar a aproximação dos alunos ouvintes a uma língua viso-gestual, e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo ações de inclusão social e oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.

Os efeitos da disciplina de Libras sobre os alunos dos cursos de licenciatura de uma universidade tecnológica do estado do Paraná foram observados por Santos, Tsukamoto & Filietaz (2012), que analisaram a experiência de ensino da Libras por professor surdo. As pesquisadoras analisaram depoimento de trinta e cinco alunos de diferentes cursos de licenciatura e de bacharelado que participaram da disciplina.

As aulas focalizaram o conhecimento básico da Libras, com o objetivo de estabelecer a comunicação com pessoas Surdas e, conseqüentemente, a interação social.

Na análise dos dados, as autoras inserem fragmentos dos depoimentos dos alunos, nos quais é possível verificar o grau de satisfação deles. De modo geral, os alunos consideraram as aulas dinâmicas e afirmaram ter aprendido Libras, apesar das dificuldades iniciais de realizar e memorizar os sinais. Em relação ao professor surdo, alguns alunos explicitaram a sua desconfiança inicial em relação à capacidade do professor em ensinar um grupo de universitários, mas depois verificaram que o professor conseguiu ensinar e os alunos aprenderam. Alguns manifestaram o desejo de dar continuidade ao aprendizado da Libras.

4. Reflexão sobre o estado atual da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura

Após a apresentação de algumas pesquisas que têm como foco a implantação da disciplina de Libras nos cursos de graduação em Pedagogia e os impactos da disciplina sobre os alunos, passamos à reflexão sobre a nossa prática como professores de LIBRAS em uma instituição de ensino superior, na cidade de São Paulo.

Antes mesmo do Decreto nº 5.626 ter sido aprovado, em 2005, a disciplina de Libras já era oferecida na instituição, como eletiva, desde 2003, no curso de Pedagogia, em atendimento ao parágrafo 18, da Lei Federal nº 10.098 (Brasil, 2000).

Embora fosse oferecida no curso de Pedagogia, as vagas excedentes eram ocupadas por alunos de outros cursos, motivados, principalmente, pela possibilidade de ampliar a sua atuação profissional.

A partir de 2007, a disciplina passou a ser obrigatória nos cursos de Pedagogia, de Fonoaudiologia e nas Licenciaturas das várias áreas (História, Geografia, Filosofia, Letras, Matemática, Física, Ciências Biológicas). Atualmente, alguns outros cursos oferecem a disciplina como optativa.

Quando foi proposta a disciplina de Libras, pensou-se em dois semestres com duas aulas semanais em cada um, no entanto, pelos mais diferentes motivos, foi aprovado um semestre, o que resultou em carga horária total de, no máximo, 40h aula.

Uma vez que o Decreto não faz menção a objetivo, o mesmo foi estabelecido com base na experiência dos professores na educação de crianças surdas e considerando a carga horária estabelecida pelo projeto institucional. Assim, é objetivo da disciplina propiciar aos alunos conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, seus aspectos

gramaticais, linguístico-discursivos, bem como sobre o papel que a mesma tem na constituição e na educação da pessoa surda.

Desde a implantação da disciplina de Libras, como eletiva, ela é ministrada por dois professores, um surdo, que responde pelo ensino da Língua Brasileira de Sinais, e um ouvinte, que responde pelo ensino dos aspectos teóricos e por relacionar o aprendizado da Libras com as questões abordadas nas aulas teóricas. Tal composição contempla recomendação do Decreto nº 5.626, de acordo com a qual as aulas de Libras devem ser ministradas “preferencialmente” por pessoas surdas habilitadas.

Nas aulas práticas, o professor surdo ensina os sinais referentes ao campo semântico estabelecido no programa e os exercita em atividades de diálogos, em que os alunos têm oportunidade de aprender não só os sinais, mas a sua combinação em estruturas frasais, bem como o uso dos traços não-manuais, os quais oferecem dificuldade adicional aos aprendizes ouvintes. O professor ouvinte, embora presente às aulas, só interfere nas aulas práticas quando percebe que está havendo um mal entendido por parte dos alunos ou por solicitação do professor surdo. No final de cada aula, o professor ouvinte retoma algum ponto da aula prática para relacioná-lo a algum aspecto teórico, estabelecendo, desta forma, uma articulação entre a prática e a teoria.

Embora o programa seja semelhante em todos os cursos em que a disciplina é ministrada, há a preocupação do professor surdo em ampliar o vocabulário na área de formação dos alunos.

Nas aulas teóricas são tratados os seguintes conteúdos:

- Aspectos legais da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: análise da Lei 10436 e do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2002).
- Língua de Sinais e educação de surdos: percurso histórico.
- Concepções de surdez e representações das pessoas surdas.
- Abordagens de exposição à língua, adotadas na educação de alunos surdos.
- Mitos sobre as línguas de sinais
- Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e
- Características culturais das comunidades surdas

Os aspectos culturais são os que mais interesse despertam nos alunos dos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, que se mostram admirados com as diferenças culturais decorrentes do acesso ao mundo pela visão.

Os aspectos linguísticos chamam mais a atenção dos alunos de Letras, mas são muito bem recebidos pelos alunos dos outros cursos, assim como também os aspectos educacionais, que parecem despertar mais interesse dos alunos de história e de pedagogia.

A inclusão não é tema previsto, mas sempre é trazida por algum aluno, principalmente dos cursos de história e de Letras. Na convivência com o professor surdo, com a língua de sinais e com base nas aulas teóricas, os alunos manifestam dúvidas em relação à política de inclusão no caso dos alunos surdos.

As aulas teóricas são ministradas pelo professor ouvinte, o que se configura, segundo Wilcox & Wilcox (2005), como o espaço adequado para que os alunos possam discutir, na língua oral, as suas dúvidas sobre a surdez, sobre os Surdos, bem como sobre o funcionamento da língua de sinais.

Os aspectos teóricos não ultrapassam 30% da carga horária total da disciplina, possibilitando um tempo maior para que os alunos possam aprender a Libras. Assim, mesmo demonstrando interesse nas aulas teóricas, é a parte prática a preferida por todos os alunos. O fato de o professor ser surdo é um dos grandes motivadores.

Nas primeiras aulas, geralmente os alunos que nunca tiveram contato com surdos, se mostram assustados, às vezes até um pouco ansiosos, uma vez que o professor surdo se comunica com eles por meio da língua de sinais. No entanto, aos poucos o susto vai passando e, no final do curso, os alunos já estão bastante familiarizados com a surdez do professor e os mais desembaraçados conversam com ele sobre diferentes assuntos, usando os sinais que sabem, perguntando aos professores os que não sabem e, desta forma, ampliando o seu conhecimento sobre a Libras.

Ao longo das aulas, muitos alunos demonstram curiosidade sobre como os surdos se integram às atividades rotineiras da vida em sociedade, como trabalhar, viajar, conduzir veículos etc. Alguns questionam sobre o uso do celular pelos surdos. Por outro lado, há os alunos que não apresentam qualquer interesse pela disciplina, vendo-a apenas como uma obrigação imposta pela faculdade. Não fazem esforço algum para aprender nem estudam o pouco que lhes é pedido.

Embora a disciplina de Libras conte com a aprovação da maioria dos alunos de todos os cursos em que é ministrada, constata-se que apenas 30 a 40% conseguem usar a língua de sinais com relativa facilidade.

Neste ponto, cabe lembrar que a língua de sinais envolve a modalidade visual-espacial, enquanto que as línguas orais envolvem a modalidade oral-aural. Este fato

requer que os aprendizes ouvintes de língua de sinais entrem em um mundo ao qual nunca foram expostos antes: o mundo da visão (JACOBS, 1996).

Além das dificuldades que envolvem o uso das mãos, do movimento, do espaço, da orientação das palmas das mãos, as línguas de sinais fazem uso de traços não-manuais, como expressão facial, movimento das sobrancelhas, movimento com a cabeça, os quais oferecem muita dificuldade para os aprendizes ouvintes.

Jacobs (op. cit.) chama a atenção para a grande diferença que há entre aprender sinais e aprender/saber a língua de sinais. Lembra que muitas pessoas, principalmente aquelas que aprenderam a sinalizar quando adultas, aprendem o vocabulário, mas combinam os sinais na ordem da sua primeira língua.

As dificuldades no aprendizado da língua de sinais e a falta de interesse que alguns alunos apresentam resultam em rendimento limitado no final do curso.

5. Conclusões

As pesquisas sobre a implantação da disciplina e a nossa experiência como professores de Libras em diferentes cursos de licenciatura e de fonoaudiologia permitem tecer algumas reflexões sobre as contribuições da disciplina para a formação de professores e de fonoaudiólogos.

Uma vez que o Decreto não apresenta nenhuma recomendação quanto ao objetivo da disciplina de Libras, cada instituição tem determinado o seu, com base provavelmente no conhecimento sobre surdez e sobre a Libras.

Nos trabalhos analisados, parece haver um acordo entre todos os sujeitos pesquisados em relação aos objetivos, na medida em que a maioria fez menção à introdução dos alunos na língua e na cultura dos Surdos, bem como à desconstrução de alguns mitos sobre os surdos e as línguas de sinais.

Quadros e Paterno (2006), ao se referirem aos objetivos da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia afirmam que, se ela contribuir para desconstruir alguns dos mitos que circulam ainda hoje sobre a surdez, sobre os surdos e sobre a língua de sinais, e minimizar a ansiedade do primeiro encontro com alunos surdos em sala de aula, a disciplina de Libras terá cumprido o seu objetivo.

Em relação ao uso da Língua Brasileira de Sinais, há que se considerar que a carga horária reduzida da disciplina na maior parte das instituições inviabiliza o estabelecimento do objetivo de que os alunos usem a Libras fluentemente.

Pelo fato de envolver o uso das mãos, da expressão facial e do espaço, entre outros aspectos, a Libras traz dificuldades significativas para os alunos ouvintes. Jacobs (1996) lembra que o aprendizado de uma língua de sinais requer que o aluno ouvinte entre no mundo visual dos surdos, ao qual geralmente eles nunca foram expostos.

Em um curso mais longo, e na interação com usuários surdos fluentes, os alunos poderão vencer as suas dificuldades e se tornarem fluentes em Libras. Isso, no entanto, dificilmente se pode esperar em um curso com poucas horas de duração.

Pereira et al. (2011) ressaltam que o que se pode esperar de uma disciplina de duas ou três horas semanais por um semestre é que os alunos sejam capazes de estabelecer diálogos simples com os alunos surdos, conheçam os aspectos gramaticais da Libras e seu papel na educação e na constituição da cultura surda, que abandonem o paradigma social que geralmente associa a surdez à incapacidade ou ao comprometimento intelectual e que percebam a especificidade linguística da pessoas Surdas. Os alunos interessados em aprofundar o seu conhecimento da Libras deverão fazer outros cursos com maior carga horária, mas sempre com professores surdos.

Se, no entanto, o objetivo for, como vimos em algumas das pesquisas apresentadas, preparar os futuros professores para trabalhar com alunos surdos incluídos nas escolas regulares, endossamos a afirmativa de Mercado (2012), de que o total de horas proposto para o desenvolvimento de todo o conteúdo proposto para a disciplina de Libras não permite ao professor em formação conhecimentos satisfatórios para entender a língua, a cultura, as necessidades e especificidades dos alunos surdos em seu processo de aprendizagem. A pesquisadora sugere que se reformule a disciplina de Libras em relação ao conteúdo programático, aumento da carga horária, inclusão de estágios e participação em pesquisas, que permitam ao professor em formação se preparar para atender com êxito os alunos surdos.

Os estudos sobre os efeitos da disciplina de Libras sobre os alunos e a nossa experiência como professores revelam que, apesar das dificuldades de usar e de memorizar uma língua que faz uso da visão, os alunos gostam muito da disciplina e muitos conseguem estabelecer diálogos simples com pessoas surdas.

Com base nas considerações aqui apresentadas, concluímos que a contribuição que a disciplina de Libras pode dar para a formação dos futuros professores e fonoaudiólogos é sensibilizá-los para as questões referentes à língua de sinais e às pessoas surdas, o que é mais provável de se conseguir se as aulas forem ministradas por professores surdos, usuários fluentes da Libras, que se identificam como surdos e como

membros de uma comunidade que tem em comum o acesso ao mundo pela visão. Na interação com professores surdos, os alunos ouvintes terão possibilidade de iniciar o seu aprendizado da Libras, bem como, e principalmente, poderão rever ideias preconcebidas e, muitas vezes, preconceituosas, sobre a língua de sinais e sobre os surdos. Despertados para a existência da Libras, os alunos interessados poderão dar continuidade ao seu aprendizado e se tornarem usuários fluentes desta língua.

6. Referências

ALMEIDA, J.J.F. de. **LIBRAS na formação de professores: percepções dos alunos e da professora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei Federal nº 10436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005.

CRUZ, D.F. **Implantação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nas instituições de ensino superior**. Pesquisa de Iniciação Científica – PIBIC-CNPQ. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JACOBS, R. Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. In C. LUCAS (ed.) **Multicultural aspects of socio-linguistics in deaf communities**. Washington: Gallaudet University Press, 1996, 183-217.

KLIMA, E.S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LANE, H. **The mask of benevolence**. New York: Vintage books, 1992.

LEMOES, A.M.; CHAVES, E.P. **A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE. Campinas, UNICAMP, 2012.

MOORES, D.F. **Educating the deaf – psychology, principles and practices**. 4^a ed. U.S.A.: Houghton Mifflin Company, 1996.

MOURA, M.C. de. **O surdo – caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, M.C.C.; CHOI, D.; VIEIRA, M.I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **LIBRAS – conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R.M. de; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. **Revista Espaço**, INES: Rio de Janeiro, 25/26, 2006, 19-25.

SANTOS, L.F.; CAMPOS, M DE L.S.L. O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores da educação básica. In A.M. Goes; A.C.B. Lodi; C.S. Kotaki; C.B.F. de Lacerda; J.F. Caetano; K.M.P. Harrison; L.F. dos Santos; M.C. de Moura; M. De L.I.L. Campos. **Língua Brasileira de Sinais – Libras – uma introdução**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011, 137-150.

SANTOS, M.L. dos; TSUKAMOTO, N.M.S.; FILIETAZ, M.R.P. **A atuação do professor surdo no ensino de Libras no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. X Congresso Nacional de Educação – Educere – PUC Paraná, 2011.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SCHLESINGER, H.S; MEADOW, K. The acquisition of bimodal language. In: I.M. Schlesinger; L. Namir (eds.) **Sign Language of the Deaf**. New York: Academic Press, 1978, 57-93.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: C. Skliar (org.). **Educação & Exclusão – Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, R.S.: Editora Mediação, 1997, 106-153.

VIEIRA-MACHADO, L.M. da C.; LÍRIO, L. M. A disciplina de LIBRAS e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, E.S.: no 6, janeiro/junho 2011, 96-104.

WILCOX, S & WILCOX, PP – **Aprendendo a Ver – O ensino de ASL como segunda língua**. RJ – Editora Arara Azul, 2005.

WOODWARD, J. **How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus – on depathologizing deafness**. Maryland: T.J.Publishers, 1982.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA FORMATIVA

Elomena Barboza de Almeida
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo- USP RP

Resumo

Compreendemos que o intérprete é o profissional que atua na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo e, portanto, em sua prática, ele deve perceber os sentidos nos discursos do outro, a fim de poder expressá-los na língua alvo sem que seus enunciados fiquem presos às formas da língua de partida, produzindo um novo enunciado que atenda à completude da mensagem. Seus conhecimentos ultrapassam assim, o conhecimento gramatical e a fluência nas línguas, constituindo uma forma de diálogo para construção de sentidos. Desta forma, atuar na área da tradução e interpretação implica na necessidade de formação, pois muitos conhecimentos são postos em jogo nesta prática profissional. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar aspectos que envolveram uma prática de formação de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa, na qual se buscou conscientizar os alunos sobre a complexidade que envolve o ato tradutório e interpretativo. Este processo foi perpassado por reflexões sobre as concepções que embasam as diferentes estratégias de atuação, possibilitadas por vivências simuladas e reais de práticas profissionais. As análises permitidas com a realização da pesquisa nos permitiram afirmar que o ato de traduzir e interpretar implica em um movimento contínuo de elaboração conceitual, processo que depende das relações concretas da vida social, em um tempo e espaço específicos e, neste processo reflexivo, a parceria estabelecida entre professor surdo e ouvinte mostrou ser um diferencial importante para se pensar na formação de futuros profissionais.

Palavras-chave: Formação do tradutor e interprete; Língua brasileira de sinais; Elaboração conceitual.

1. Introdução

Vários estudos têm sido desenvolvidos nos últimos anos com o objetivo de discutir e compreender o que é ser intérprete de Libras - língua portuguesa (PERLIN, 2006; MASUTTI e SANTOS, 2008; MARQUES e OLIVEIRA, 2009 entre outros) e quais processos são postos em jogo no desenvolvimento destas práticas em diferentes espaços sociais (LACERDA, 2009; LODI, 2007, 2009; ROSA, 2005). Em sua maioria,

esses trabalhos apontam para a necessidade de realização de novas pesquisas que versem sobre estas temáticas, pois, conforme discutiu Perlin (2006, p.137), “quanto mais se reflete sobre a presença do ILS [intérprete de língua de sinais], mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação”.

Em nosso país, embora a profissão de tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa exista há anos, foi somente em 2005, com a publicação do Decreto nº 5.626, que a necessidade de formação desse profissional foi disposta em um documento oficial. No entanto, apesar dos avanços trazidos por este Decreto no que diz respeito à formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, poucas discussões tem sido feitas no que se refere às diretrizes que irão orientá-la, fato que tem determinado a manutenção da concepção, a nosso ver equivocada, de que ter competência e fluência em Libras é suficiente para essa atuação profissional.

Obviamente que não se pode negar que o conhecimento de ambas as línguas seja condição primeira para ser tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa e para poder atuar nos diferentes espaços sociais em que se faz presente esse profissional, no entanto, estamos destacando que apenas este conhecimento não é suficiente. Reduzir a prática de tradução e interpretação ao conhecimento das línguas implica em compreender esta atividade como sendo mecânica, “uma cópia de significados dados na língua de origem a espera de um profissional que venha escolher construções formais adequadas, que se aproximem daquelas da língua em que os enunciados foram produzidos” (LODI, 2009, s/p.), concepção que tem sido criticada por diversos estudos.

A concepção subjacente a esta ideia é a de que é possível descontextualizar unidades do discurso, como palavras ou unidades sintáticas, a fim de se encontrar unidades correspondentes na língua alvo; pressupõe assim que a atenção do profissional seja direcionada às palavras enunciadas, tratando-as de forma isolada do contexto discursivo, gerando com isso sentidos na língua fonte que se distanciam daqueles que se pretendia construir. O objetivo, portanto, é buscar a equivalência da forma mais do que o conteúdo/sentidos do texto enunciado, concepção defendida, pela primeira vez, por Aristóteles (384 a.C a 322 a.C), que compreendia que a melhor forma de se traduzir e interpretar era a tradução literal (METZGER, 2000).

Desconsidera-se assim, segundo Seleskovitch, em 1978 (conforme METZGER, 2000) que traduções literais palavra por palavra não são possíveis na maioria do tempo, porque da mesma forma que existem palavras que possuem equivalentes diretos em

diferentes línguas, há outras que são intraduzíveis. O mesmo pode ser dito em relação a busca pela manutenção de equivalências de unidades sintáticas. Para exemplificar, Metzger (2000) discute o problema da manutenção da voz passiva em algumas línguas do leste africano, pois conforme descreveu Filbeck, em 1972, estas construções determinam significados negativos em relação a alguns aspectos do que é dito. A ênfase posta na tradução literal não considera, assim, o papel do tradutor como um “intérprete” do texto original.

A constatação quanto a não existência de uma correspondência entre palavras nas diferentes línguas influenciou a busca por uma tradução que buscasse equivalência semântica, outra maneira de se conceber a tradução e a interpretação, denominada por Metzger (2000), tradução livre. Segundo a autora, esta forma de se compreender a tradução foi descrita por Cícero (106 a.C a 43 a.C.) e busca-se, com esta prática, um registro acessível na língua alvo usando quantas palavras forem necessárias de forma a se obter o mesmo sentido do texto fonte.

Diversas abordagens para se determinar a equivalência semântica das palavras em diferentes línguas têm sido desenvolvidas a fim de se evitar que o tradutor tome decisões pessoais/subjetivas não sendo, desta forma, influenciado pelo texto. Os problemas implicados nas traduções de figuras de linguagem podem ser usados como exemplos. Conforme discutiu Metzger (2000), para os autores que se debruçam desde a década de 1960 a estes estudos, os tradutores, nestes casos, devem encontrar expressões equivalentes que viabilizem a produção dos sentidos em jogo nestas expressões. Frishberg (1990) chama a atenção ainda ao fato de que uma metáfora em uma língua pode não tê-la em outra, razão pela qual cabe ao intérprete procurar a manutenção do sentido da enunciação ao invés de ficar preso a forma da língua, respeitando a situação em que o discurso foi produzido.

Observa-se assim que o problema da equivalência de sentidos tem sido o foco das discussões sobre o trabalho de tradução e interpretação desde a Antiguidade. Mais recentemente esta prática passa a ser considerada como um processo dinâmico, compreendendo-se a tradução e a interpretação como um evento interacional (METZGER, 2000). Acrescentamos, a esta concepção defendida por Metzger (2000), nossa forma de entender este processo: defendemos a prática de tradução e interpretação como um evento interacional e de ordem discursiva.

Desta forma, há uma oposição às visões tradicionais de se compreender a tradução e a interpretação por estas não considerarem estas práticas “como lugar de construção e

produção de sentidos, logo um trabalho de e com a linguagem” (LODI, 2007, s/p.). Esta concepção que assumimos neste estudo decorre do pressuposto de Bakhtin (2000) de que a língua materializa-se nas enunciações e, portanto, não lidamos nunca com palavras isoladas e com suas significações, mas com o enunciado concreto e com o sentido deste enunciado, logo do discurso.

A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas adotamos com ela uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000, p.310). Além disso, pela natureza *dialógica* da linguagem, a palavra, território comum do locutor e do interlocutor, ganha significação na interação e, desse modo, os sentidos dos enunciados são determinados pelos contextos particulares das diferentes situações de produção. Assim sendo, o sentido do enunciado é atualizado no contato com outros presentes, em uma cadeia ininterrupta de sentidos.

O intérprete é compreendido como o profissional que atua na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo e, dessa forma, no decorrer de sua prática, deve perceber os sentidos nos discursos do outro, a fim de poder expressá-los na língua alvo sem que estes fiquem presos às formas da língua de partida, produzindo um novo enunciado que atenda à completude da mensagem (LODI, 2007). Nestas enunciações são postos em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores sobre o que está sendo dito. É uma prática que ultrapassa apenas o conhecimento gramatical e a fluência na língua para situações do cotidiano; é uma forma de diálogo na qual há a participação do locutor/intérprete/interlocutor e, portanto, para se interpretar é preciso conhecer os diferentes usos da linguagem nas diversas esferas de atividade humana.

Deve-se considerar ainda nesta prática que as palavras/sinais só adquirem sentido em um contexto concreto, social e historicamente determinado e, portanto, diferem de cultura para cultura; dependem da relação entre locutor e interlocutor, do contexto imediato em que a interação está inserida; e do contexto social em sentido amplo, envolvendo a relação entre línguas/linguagens e culturas (SOBRAL, 2008).

Além disso, a prática da interpretação implica, necessariamente, em saber tomar decisões precisas sobre quais e de que maneira os enunciados devem ser produzidos de forma a garantir a completude da mensagem, o que os torna autores de seu dizer (SOBRAL, 2008). No entanto, conforme discutiu Masutti e Santos (2008), como a formação do intérprete nunca se mostrou uma prioridade em nosso país, muitas vezes os

profissionais não se sentem seguros em relação a este processo, o que pode vir a afetar diretamente a prática desenvolvida por eles.

Outro ponto de tensão nas relações e na prática envolvendo os intérpretes de Libras – língua portuguesa diz respeito ao conhecimento específico necessário para essa atuação. Espera-se, como apontaram Masutti e Santos (2008), que, no decorrer da prática de interpretação, os profissionais consigam lidar com conceitos e dominem áreas de conhecimento, por vezes, desconhecidas por eles. Sabe-se, no entanto, que no cotidiano dos espaços educacionais e acadêmicos, o tempo para que o intérprete se aproprie dos conhecimentos/conceitos (quando possível) para enunciar sua versão em outra língua é bastante curto. Acrescenta-se a isso o fato de, muitas vezes, as criações dos professores e/ou palestrantes/conferencistas ocorrerem “no momento da aula ou do evento e os intérpretes não têm a chance de operar junto com esses profissionais nem mesmo com alguns minutos de antecedência” (MASUTTI e SANTOS, 2008, p.166).

Desta forma, traduzir e interpretar implica em assumir uma posição tensa e que ainda não foi problematizada com o cuidado que merece na área da tradução e interpretação Libras - língua portuguesa. É necessário que se entenda que o processo de intermediação realizado por este profissional é uma prática que solicita um laço entre todos os participantes: intérpretes; surdos/ouvintes que necessitam deste profissional; e daquele que é interpretado. Intérpretes não podem ser vistos como meros intermediários facilitadores da comunicação, pois tanto os profissionais quanto os participantes estão envolvidos ativamente nos eventos discursivos.

No entanto, se os intérpretes são participantes ativos enquanto interpretam de uma língua para outra, não se pode negar que sua participação parece ser diferente daquela dos outros participantes. Este é o que Metzger (2000) denomina “paradoxo do intérprete”, pois embora participantes da interação eles não tem a mesma liberdade que os demais para influenciar o encontro. Mesmo assim, não se pode deixar de considerar sua participação em todo e qualquer evento discursivo como “mediador-participante” (SOBRAL, 2008, p.91). Pode-se dizer assim, citando Sobral (2008, p.125), que o tradutor e intérprete

organiza e orquestra interações entre parceiros diferentes, nas quais só ele detém o saber de duas línguas, um saber que é um poder que ele precisa usar bem, em benefício da compreensão do que é dito, da maneira como é dito e, mais do que isso, em favor da compreensão entre pessoas de línguas diferentes.

Desta forma, atuar na área da tradução e interpretação implica na necessidade de formação, pois muitos conhecimentos são postos em jogo quando se pensa em traduzir e em interpretar. Entendemos, no entanto, que esse processo formativo não pode ser restrito, somente, ao plano teórico e nem apenas ao ensino das línguas: formar tradutores e intérpretes deve pressupor também o desenvolvimento de práticas que visem a construção de sentidos. Compreendemos, desse modo, que cursos voltados à formação de profissionais da tradução e interpretação devem possibilitar aos alunos a reflexão teórica sobre sua prática da mesma forma que, quando em atividades práticas, eles venham reconhecer a teoria que subjaz o processo interpretativo.

Nesta relação entre teoria e prática, defendemos o desenvolvimento de práticas que possibilitem aos alunos a vivência nas línguas, em situações simuladas e/ou reais de interpretação, para que a partir delas, muitos aspectos descritos anteriormente possam ser abordados e, gradualmente, apropriados pelos alunos. Desta forma, eles participam ativamente de seu próprio processo de formação, de construção conjunta de sentidos entre discursos em duas línguas, dando-lhes segurança para assumir o mercado profissional futuramente.

Além disso, dada a complexidade em jogo nos processos formativos dos tradutores e intérpretes, acreditamos que outro aspecto que deve ser contemplado na formação deste profissional, é a participação de profissionais ouvintes e surdos bilíngues neste processo. Esta parceria possibilita que os sentidos dos discursos sejam construídos em ambas as línguas, por meio do desenvolvimento de atividades que levem a todos os envolvidos, professores e alunos, a uma análise metalinguística das enunciações, refletindo sobre os sentidos dos enunciados em uma língua, para determinar que sentidos equivalentes sejam garantidos na outra. No entanto, apenas professores que dominam as respectivas línguas podem realizar tal trabalho, na medida em que aspectos socioculturais são constantemente postos em diálogo e em tensão nestes momentos.

Como exemplo, podemos citar uma atividade desenvolvida pelas autoras deste artigo em um curso de formação de intérpretes envolvendo a interpretação de poesias. Após longo período de discussão sobre os possíveis sentidos em circulação em uma estrofe de uma poesia em português, e que, portanto, determinariam diferentes maneiras de interpretação, foi necessária a suspensão da atividade, a realização de uma pesquisa sobre o contexto histórico do texto – quando e porque ele foi escrito – para que, posteriormente, os sentidos pretendidos pelo autor e as formas de interpretá-lo

pudessem ser discutidas. Além disso, figuras de linguagem constitutivas deste *gênero discursivo* tiveram que ser apresentadas, discutidas e traduzidas, em termos de sentido, entre os alunos, o professor ouvinte e o professor surdo. Nestas atividades, as diferentes interpretações do texto realizadas entre professores e alunos também foram postas em destaque e o conceito de que os sentidos da linguagem dependem da história e dos conhecimentos de cada um puderam ser abordadas e refletidas com e pelos alunos.

Esta relação entre professores usuários das diferentes línguas em circulação no espaço formativo determinou ainda que aspectos envolvendo formas específicas de dizer em cada língua, dependendo do espaço social em foco e dos interlocutores implicados, pudessem ser postos em diálogo. Como exemplo, podemos citar o contar histórias para crianças de diferentes faixas etárias e as diferentes linguagens em Libras que cada um desses contextos irá determinar. Possibilitaram ainda que questões teóricas sobre concepção de linguagem, seus usos e construção de sentidos pudessem ser retomados e esclarecidos com os alunos, criando-se, desse modo, um contínuo espaço de reflexão. Este processo só pode ocorrer se, no momento exato da discussão, estiverem presentes ambos os profissionais – surdo e ouvinte – de modo a garantir que dúvidas sejam esclarecidas no momento em que elas se fazem presentes.

Além disso, o ser ouvinte e o ser surdo, os diferentes contextos socioculturais decorrentes desta diferença, acabam sendo postos em diálogo e o respeito à diversidade pode vir a ser (re)construído. Ao transitar entre estes dois contextos socioculturais, poderes e saberes são mobilizados e o futuro profissional precisa ter clareza sobre seu papel para que venha a desempenhar sua prática da melhor forma possível, pois “pensar que apenas a aquisição da Língua de Sinais constitui o intérprete é tão equivocado como pensar que o *ser intérprete* é constituído apenas pela ação de interpretar” (MARQUES e OLIVEIRA, 2008, p.407).

Soma-se a isso que este profissional, considerando a diferente materialidade entre as línguas com que trabalha, deve reaprender, conforme discutiram Marques e Oliveira (2008, p.398), o “universo do sentir e do perceber”. A consciência necessária para este processo deve ser continuamente trabalhada com e entre os alunos e, neste sentido, o estar frente ao igual (ouvinte) e ao diferente (surdo) possibilita reflexões partilhadas.

A partir dessas reflexões, o presente artigo, tendo como base a dissertação de mestrado da autora principal deste texto (ALMEIDA, 2010), tem como objetivo apresentar aspectos que envolveram uma prática de formação de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa, na qual se buscou conscientizar os alunos sobre a

complexidade que envolve o ato tradutório e interpretativo. Este processo foi perpassado por reflexões sobre as concepções que embasam as diferentes estratégias de atuação, possibilitadas por vivências simuladas e reais de práticas profissionais.

2. Uma experiência de formação de tradutores e intérpretes Libras – língua portuguesa: aspectos metodológicos

Para a realização desta pesquisa foram focalizadas as práticas desenvolvidas em duas disciplinas, oferecidas no terceiro e quarto semestres de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa de uma universidade do interior do estado de São Paulo. A opção por estas disciplinas deveu-se ao fato de nelas serem abordados aspectos relacionados à formação que visavam levar os alunos a entender e perceber a necessidade de construção de sentidos na língua alvo a partir do que é dito na língua de origem, além do conhecimento das diferentes linguagens constitutivas das línguas em jogo nos diversos espaços sociais. Para alcançar este objetivo, na primeira disciplina, os alunos começavam a vivenciar situações simuladas de interpretação; na disciplina posterior, eles eram postos em situações reais de interpretação propiciadas no interior do curso.

Inicialmente, foram privilegiados os espaços educacionais de forma a possibilitar ao aluno a reflexão sobre seu papel, considerando as especificidades do trabalho nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior) à medida que o alunado a quem prestarão serviço, em cada um destes níveis, possui idades, interesses e conhecimentos de mundo e de línguas diversos. Buscou-se ainda contemplar nesta formação as particularidades de cada disciplina escolar, as diversas formas de interpretá-las e a necessidade de adequação dos discursos aos diversos contextos sociais.

Defendia-se, nas disciplinas focalizadas neste estudo, que uma estratégia pedagógica importante na formação de futuros tradutores e intérpretes seria a auto-reflexão sobre suas práticas, de modo que os alunos percebessem em sua atuação pontos que poderiam ser alterados para que sua interpretação viesse a ser a melhor possível. Para provocar estas reflexões, as atividades eram filmadas para fins didáticos e as formas de interpretar apresentadas aos alunos e discutidas com a turma, ou seja, filmar o aluno/intérprete de maneira a possibilitar que ele se visse e se auto-avaliasse, prática que permitia que todos viessem a repensar formas de interpretar um mesmo sentido. Acreditava-se que, com esse processo, o aluno teria uma formação mais sólida,

justamente porque mais reflexiva e atenta às singularidades pertinentes a cada uma das línguas envolvidas. Para que esta reflexão ocorresse, a parceria professor surdo e o professor ouvinte foi de significativa importância, pois viabilizou a construção dos sentidos nas duas línguas nas diferentes esferas de comunicação verbal abordadas.

Como dados para o estudo foram utilizadas as filmagens realizadas nas disciplinas, após consulta prévia aos alunos e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a utilização das mesmas para fins da pesquisa. O material filmado foi revisto e recortes das aulas realizados considerando os objetivos deste trabalho, para posterior análise. Importante ressaltar, que a escolha pelos recortes que seriam analisados não foi feita *a priori*, mas direcionada pela riqueza de eventos envolvendo as práticas de interpretação que tais atividades suscitaram. Ou seja, a escolha emergiu dos próprios dados, por sua recorrência ou singularidade, representando os diversos aspectos envolvidos nas práticas de formação de intérpretes.

Nesse processo, nos deparamos com a questão relativa à forma de dar visibilidade aos dados da pesquisa, considerando estarmos diante de atividades que envolviam duas línguas de materialidade distintas e que co-ocorriam. No entanto, frente impossibilidade de apresentação dos recortes selecionados por meio de um registro que respeitasse a materialidade da Libras (como a filmagem, por exemplo), optou-se pela transcrição, realizada por meio de um sistema de notação que tornasse a Libras compreensível.

Para este artigo, foram trazidas duas atividades realizadas nas disciplinas: uma aula ministrada pelos estudantes do curso de formação de intérpretes e a interpretação de uma palestra.

3. A prática de formação profissional

3.1 Primeira atividade: aula ministrada pelos estudantes

A primeira atividade a ser analisada diz respeito a uma prática, na qual os alunos foram convidados a simular uma aula, sobre um tema escolhido por eles, para alunos das diferentes séries do ensino fundamental e médio. A atividade em foco foi desenvolvida por uma estudante do curso de intérpretes licenciada em Educação Física,

chamada, neste artigo, Adriana², que escolheu simular a aula para alunos do 2º ano do ensino médio sobre “Atletismo”. Esta aula era interpretada pelos outros alunos do curso de interpretes, que se revezavam a cada 10 minutos para a realização das práticas. A atividade teve a duração de 30 minutos.

RECORTE 1:

Adriana	Interpretação Realizada
<p>(...) <i>Agora vamos falar um pouquinho das corridas. Temos quatro tipos de corridas. A primeira rasas, a segunda meio fundo, a terceira fundo e a quarta de revezamento (...)</i></p> <p>(...) <i>Meio fundo não é nem rápida, não é veloz, não é rasa, mas também não é fundo. É meio termo certo? Então a de 800m são duas voltas na pista (...)</i></p> <p>(...) <i>Agora eu vou contar dos saltos. Quais são os saltos? Aqui a gente pode ver quais são os movimentos do salto em distância. Que que é? O atleta vem correndo, ele tem um espaço de 25m pra poder pegar corrida de impulsão. Quando ele chega aqui, nesta tabua de impulsão, ele deve colocar o pé nesta tabua de impulsão e ... voar, vamos dizer assim, até a caixa de areia. Saltar até a caixa de areia (...)</i></p>	<p>Intérprete 1 (...) CORRIDA CONVERSAR CORRIDA 4. PRIMEIRA SEGUNDA. M-E-A R-E-V-E-S-A-M-A-T-O (...)</p> <p>Intérprete 2 (...) PLANA/RETA NÃO, PARA-O-FUNDO NÃO. PLANA/RETA, PARA-O-FUNDO CERTO? 800M 2 (sinal incompreensível) (...)</p> <p>(...) SALTAR. O-QUE? EXEMPLO MOSTRAR (apontar a tela de projeção) CORRER 25M-M COMEÇAR (desenha um retângulo no ar e pisa sobre ele). PÉ. (pisa novamente no retângulo. Faz um gesto com o corpo projetando-se para frente, com as duas mãos a frente do corpo). VOAR (no sentido de voar de avião). SALTAR (desenha quadrado no ar) AREIA (...)</p>

Podemos observar, logo no início do recorte, a introdução de quatro conceitos (tipos de corridas existentes) e uma significativa dificuldade do primeiro aluno que realizava a interpretação em acompanhar a aula. Esta dificuldade, entre vários aspectos, pode ser compreendida pelo fato de que, para a interpretação desse enunciado, eram necessários conhecimentos específicos sobre uma área de saber por ele desconhecida. Como estratégia, a opção realizada pelo aluno-intérprete foi valer-se da datilologia para a transmissão dos conceitos. Embora se saiba que apenas esta estratégia não garantiria a compreensão da pessoa surda dos conceitos apresentados, acredita-se que, neste momento, ela poderia ser adequada, na medida em que estes estavam sendo, apenas,

² Os nomes que constam deste trabalho são codinomes a fim de serem preservadas as identidades dos alunos.

introduzidos pelo aluno-professor e que seriam por ele desenvolvidos por não serem conceitos partilhados por todos. No entanto, considerando que o tempo de enunciação entre as línguas envolvidas é diferente, o intérprete necessitaria ter um bom domínio da datilologia, assim como habilidade em sua realização, para que a interpretação pretendida fosse alcançada – fato que não aconteceu.

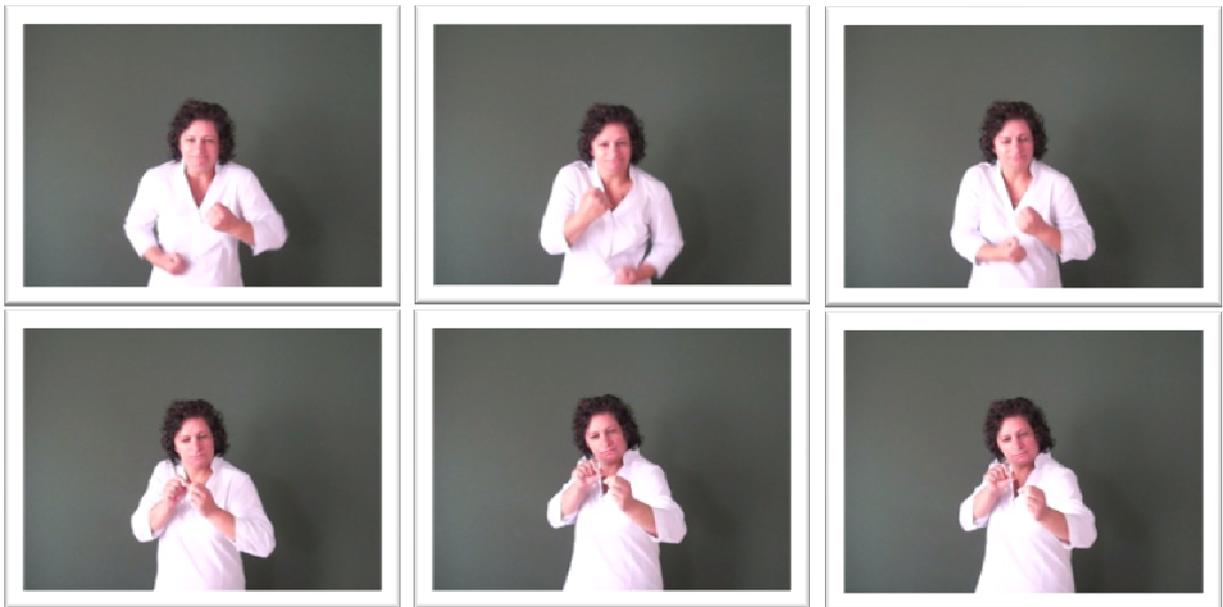
Este aspecto, relativo à fluência em datilologia, merece ser apontado na medida em que pouco se tem discutido sobre a necessidade deste conhecimento que, muitas vezes, é compreendido como de segunda importância, por ser usado, pela comunidade surda, em situações pontuais e não na comunicação de fatos do cotidiano. Entretanto, em situações de interpretação como a apresentada acima, este conhecimento seria valioso a fim de se garantir ao surdo a introdução da temática que seria desenvolvida pelo aluno-professor, assim como ele o fez para os “alunos ouvintes”.

Ao assumir a interpretação, o aluno-intérprete 2 optou por construir sentidos aos tipos de corrida sem valer-se da datilologia e preferiu buscar, na Libras, formas de enunciar os conceitos. No entanto, escolheu, como estratégia, a interpretação literal e, preso às palavras em português ao invés de estar atento às significações construídas segundo o contexto enunciativo, traduziu o conceito de rasa (corrida-rasa) a partir do sentido de superfície plana; em oposição, o conceito de fundo (corrida de fundo) foi construído considerando um de seus possíveis significados (ter profundidade), o que gerou os seguintes enunciados: [CORRIDA] PLANA/RETA e PARA-O-FUNDO. Estes equívocos não foram percebidos pelo aluno-intérprete no decorrer de sua prática (o que o levou a manter a mesma forma de sinalização posteriormente), porém observa-se, neste recorte, ter havido, de sua parte, certo estranhamento em relação ao próprio enunciado, na medida em que ele produz, em seguida, enunciados circulares e que, portanto, não acompanhavam o fluxo de fala do aluno-professor.

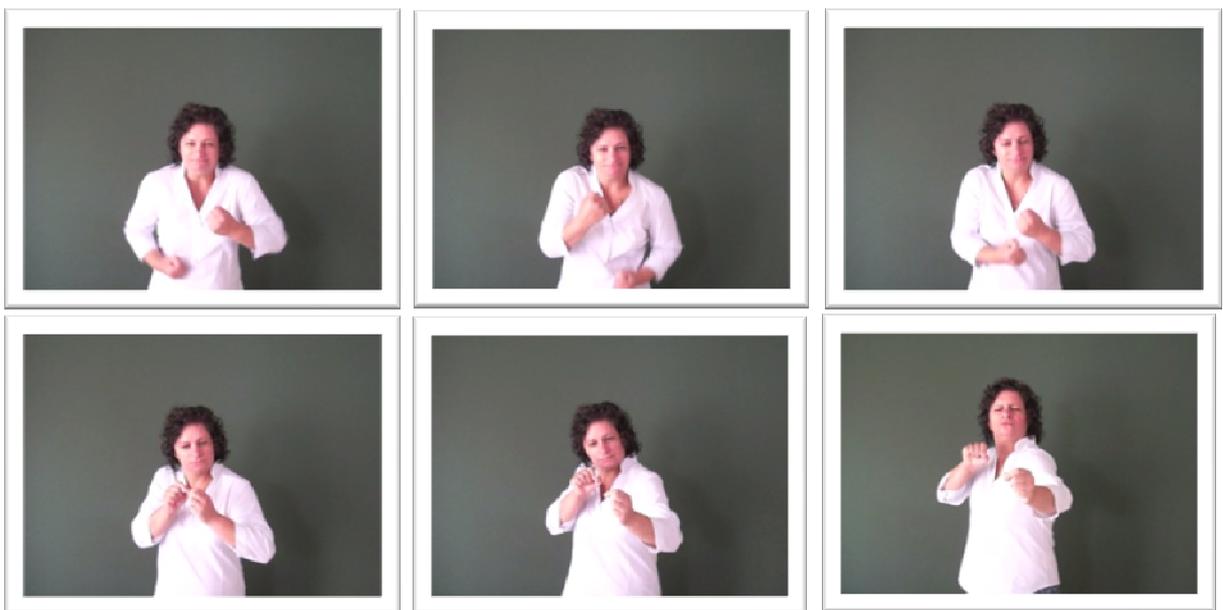
Na discussão posterior à prática realizada com todos os alunos, que tinha como base a filmagem da atividade, a professora ouvinte perguntou aos estudantes sobre os sentidos construídos em Libras neste momento da interpretação. Vale destacar que, nestas situações, cabia a professora ouvinte fazer tais destaques na medida em que a percepção/compreensão da prática realizada é dependente do acesso/conhecimento que se tem das duas línguas, situação esta não possível para a professora surda por ela não poder ouvir o que é dito em língua portuguesa. Cabia-lhe o estranhamento, mas não a possibilidade de compreensão das razões que levaram à quebra de sentido. Sua participação só foi possibilitada quando o conceito foi esclarecido por Adriana e a

interpretação realizada explicitada pela professora ouvinte. Neste momento, a professora surda pôde se posicionar ao dizer: EU ENTENDER CORRER-PARA-O-FUNDO, aproveitando para fazer uma pequena brincadeira com os alunos - PENSAR CASTOR. CAVAR-TERRA. Era nestes momentos que a professora surda atribuía sentidos em Libras ao que era dito em Português, como pode ser visto nas fotos abaixo para “corrida rasa” e “corrida de fundo”, respectivamente.

Corrida Rasa



Corrida de fundo



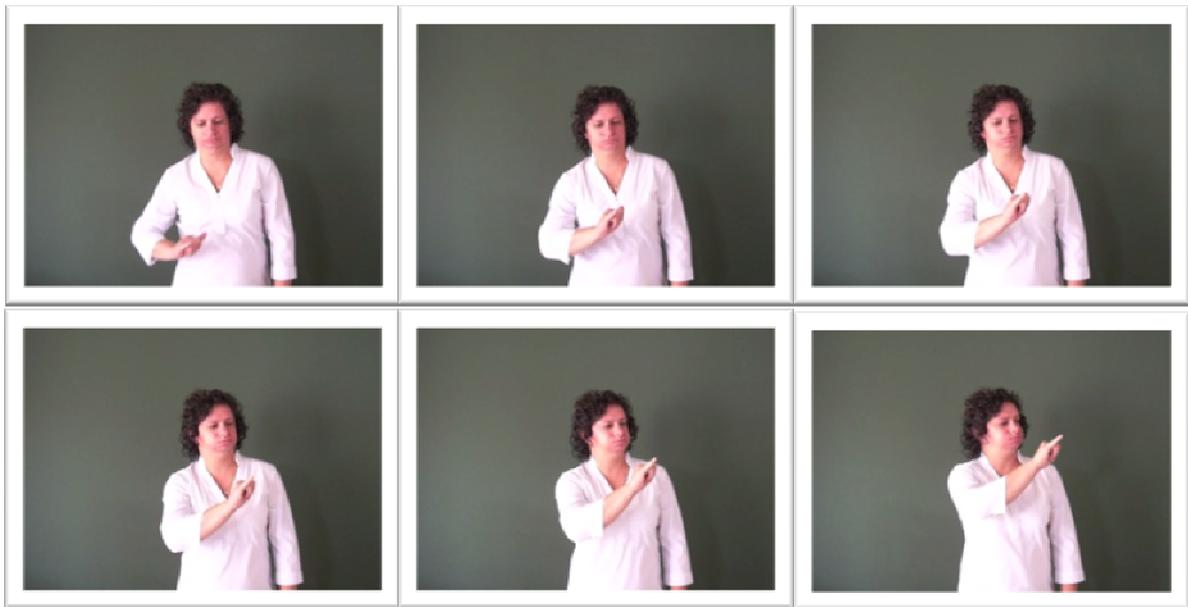
Outro aspecto destacado pelas professoras para discussão no grupo sobre a prática realizada na interpretação da aula sobre “Atletismo” (recorte 1), foi a opção realizada pelo aluno-intérprete 2 quando na explicação sobre salto a distância. Pode-se observar no recorte selecionado que, novamente, o aluno-intérprete da preferência à interpretação literal, desconsiderando o contexto de produção dos enunciados realizados pelo aluno-professor quando na sinalização da metáfora “o atleta voa”: *Quando ele [atleta] chega aqui, nesta tabua de impulsão, ele deve colocar o pé nesta tabua de impulsão e ... voar, vamos dizer assim, até a caixa de areia. Pela estratégia eleita pelo aluno-intérprete, o sentido construído em Libras tornou-se “o atleta, ao ter a impulsão, voa igual avião”.*

A professora ouvinte chamou a atenção da aluna, enfatizando, para o grupo, a necessidade de se ater aos sentidos daquilo que está sendo dito mais do que às formas da língua, indicando, ainda, ser esta uma discussão frequente nas situações de interpretação realizadas em sala de aula e que necessitava ser alterada urgentemente. Após estas discussões, a professora surda pôde mostrar aos alunos as formas de dizer nesta língua, indicando a necessidade de realização não apenas dos sinais apropriados para a manutenção dos sentidos, como também o uso do espaço de enunciação para essa construção. Neste caso, não apenas os sentidos são diferentes como os sinais realizados em cada uma destas interpretações (o atleta voa e voar de avião).

O Atleta “voa”



Voar de avião



A análise desta atividade leva-nos a refletir sobre alguns aspectos que, a nosso ver, merecem atenção quando se pensa em cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa. O primeiro deles diz respeito ao uso e à fluência da datilologia. Este aspecto, conforme dito anteriormente, tem sido pouco enfatizado na literatura especializada, mas mostra-se, no contexto educacional observado, de significativa relevância. Torna-se necessário esclarecer que o uso da datilologia não pode ser entendido, apenas, como sendo uma estratégia de interpretação para os casos em que o intérprete não conhece sinais específicos (usado de forma efetiva, apenas, na prática com surdos que dominam Libras ou que estão em um nível educacional avançado). Ele se torna relevante para os casos em que o professor anuncia aos alunos os conceitos que serão abordados naquele dia em sala de aula, dando aos estudantes surdos as mesmas oportunidades que os ouvintes têm, de saber, antecipadamente, o tema da aula.

O segundo ponto a ser discutido, refere-se à necessidade do intérprete ter amplo conhecimento de mundo e da temática a ser interpretada. A falta de conhecimento dos conceitos implicados inviabiliza que estratégias outras sejam processos integrantes da prática da interpretação. Decorre deste aspecto a necessidade de práticas que viabilizem ao aprendiz interpretações envolvendo linguagens específicas das respectivas áreas de conhecimento que, por vezes, são desconhecidas pela maioria.

Destaca-se ainda a relevância das atividades realizadas em sala de aula (filmagens, auto-avaliação e discussões), por meio das quais diferentes maneiras de se compreender a prática da interpretação, explicitadas teoricamente pelos professores no decorrer do curso, pudessem ser postas em diálogo com a prática, por meio da vivência dos próprios estudantes de situações, mesmo que simuladas, de diferentes contextos sociais. Este processo possibilitou que alguns mitos fossem desfeitos e que a compreensão sobre a necessária imparcialidade em relação ao que está sendo interpretado, fosse ressignificada: ser imparcial ao texto da língua fonte não significa realizar uma tradução literal (visão ainda muito presente em alguns processos formativos, em especial naqueles em que o foco de ensino recai, principalmente, sobre o conhecimento das formas e da gramática da língua, em detrimento dos processos discursivos e enunciativos implicados em ambas as línguas em jogo), mas sim garantir que os sentidos em circulação nos discursos na língua de origem sejam os mesmos construídos na língua alvo.

Outro exemplo dessas discussões pode ser observado na interpretação e discussão da segunda atividade: a interpretação de uma palestra.

3.2 Segunda Atividade: interpretação de uma palestra

No quarto semestre do curso, uma das atividades desenvolvidas foi a vivência real em situações de interpretação tanto da língua portuguesa para Libras como da Libras para a língua portuguesa pelos alunos do curso. Para o desenvolvimento desta prática, professores surdos e ouvintes eram convidados a darem uma aula/palestra que era interpretada por todo o grupo de alunos. No semestre focalizado neste estudo os temas das palestras foram: processos formativos do profissional intérprete, cultura surda, acessibilidade, trabalho com bebês, filho surdo e ouvinte de pais surdos e surdos indígenas.

A palestra escolhida para discussão neste artigo foi sobre formação de intérpretes, realizada por uma professora ouvinte para ser interpretada para Libras pelos alunos do curso. A palestrante, após discutir as leis que indicam e reconhecem o profissional intérprete de Libras em nosso país, inicia uma discussão teórica sobre as concepções de língua e linguagem subjacentes a prática de interpretação, assumindo um posicionamento distinto à maneira pela qual esses conceitos são concebidos pelo

Decreto 5626/05. Para esta discussão, teve como base as discussões realizadas por Lodi (2007) e Sobral (2008).

RECORTE 2:

Palestra	Interpretação realizada ³
<p>(...) <i>Então, pra sintetizar, este conhecimento de mundo que mobilizado pela cadeia enunciativa contribui para a compreensão do que foi dito e encontro com o dizer na língua alvo. Pra receber sentidos, então, eu preciso conhecer. Ela ta me ouvindo e ela ta ouvindo o que eu to falando em português, isso precisa fazer um sentido pra daí achar um jeito de falar em língua de sinais que comunique pra vocês exatamente o sentido, e não palavra por palavra, pedaço por pedaço. Mas isso vai dar pra ela fazer se fizer sentido pra ela, ta. Então, vai se afastando cada vez mais de uma atividade mecânica e vai se aproximando de uma atividade de auto funcionamento cognitivo. Tem que pensar e trabalhar muito, ta, nos processos de significação para conseguir fazer uma interpretação, por mais simplesinha que ela seja, ta. (...)</i></p>	<p>(...) RESUMIR. CONHECIMENTO MUNDO RELAÇÃO EU AJUDAR VOCÊ ENTENDER FALAR, COMO FALAR EU MOSTRAR VOCÊ, LÍNGUA IMPORTANTE PRIMEIRO ALVO. VOCÊS OUVIR, EU OUVIR PORTUGUÊS, PRECISAR ENTENDER SIGNIFICADO PALAVRA, ENTENDER TRANSFORMAR LIBRAS. COMUNICAR SIGNIFICADO CERTO PALAVRA PALAVRA NÃO, TIRAR, MAS JEITO SIGNIFICADO PALAVRA JEITO EU COMO. AFASTAR PORTUGUÊS RESUMO, TRANSFORMAR ENTENDER COMPLEXO. ENTENDER TRABALHAR MUITO, TRABALHAR DESENVOLVER COMPLEXO. INTERPRETE EU PODER PRONTO NÃO, DESENVOLVER PENSAR. (...)</p>

Na aula do dia seguinte à palestra, os alunos foram convidados a darem suas opiniões sobre a prática desempenhada por cada um deles (após se verem interpretando por meio da filmagem realizada) e a comentarem suas próprias atuações. Inicialmente, alguns alunos tiraram dúvidas sobre palavras/conceitos e/ou expressões em português desconhecidas por eles em Libras, como por exemplo, no recorte acima, “funcionamento cognitivo”. Outros aspectos também foram abordados pelos alunos e pelos docentes no que diz respeito à postura do intérprete: olhar a todo instante para o palestrante perdendo, desta forma, o contato com os surdos; dispersarem-se com o movimento da plateia; realização de movimentos exagerados de corpo (balanceio do corpo) que interferem no uso do espaço de enunciação específico da Libras e no movimento intrínseco aos sinais; suspensão da interpretação quando desconhecem sinais referentes a alguns conceitos em língua portuguesa; antecipação ou atraso da interpretação em Libras em relação ao discurso em português; entre outros.

³ Os pontos em destaque serão abordados nas discussões

Destaca-se, no entanto, para discussão neste trabalho um aspecto bastante complexo, que diz respeito à manutenção, nas práticas de interpretação, dos pronomes de primeira e terceira pessoas. No discurso em questão, quando a palestrante fez referência ao intérprete, utilizou-se do pronome de terceira pessoa: “*Ela ta me ouvindo*”. O intérprete, ao se perceber/reconhecer como referência, altera o discurso realizado em língua portuguesa e passa a usar, em sua interpretação, o pronome de primeira pessoa: “**EU OUVIR PORTUGUÊS**”.

Este aspecto é bastante complexo, já que envolve questões relacionadas à subjetividade, e gerou uma série de discussões, novamente, relativas às estratégias de interpretação e ao papel do intérprete. Ser a “voz⁴” para e dos surdos implica na garantia de manutenção dos sentidos dos enunciados e, por isso, simplificar, explicar, alterar processos discursivos (como no caso as pessoas do discurso) significa em modificar aquilo que está sendo enunciado impedindo, portanto, que os surdos tenham acesso às informações de maneira similar aos ouvintes.

Este e outros pontos suscitados pelas atividades desenvolvidas no curso de formação de intérpretes de Libras focalizado neste artigo demonstram a complexidade inerente à própria prática de interpretar e apontam para a necessidade de se construir processos formativos que possibilitem aos alunos (futuros tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa) reflexões que abranjam a seriedade do papel que assumem em suas práticas profissionais e o compromisso que devem ter com o público para quem interpretam e com a pessoa que está sendo interpretada. Além disso, acreditamos ser importante aos alunos vivenciar, na prática, (mesmo simulada) os efeitos das estratégias de tradução e interpretação utilizadas nos sentidos construídos na língua alvo, como forma de conscientizá-los sobre a necessidade de desenvolvimento de uma prática que atente e garanta a completude dos discursos em ambas as línguas.

5. Algumas Considerações

As análises permitidas com a realização da pesquisa nos permitem discutir ainda outro aspecto pouco ou ainda não discutido na literatura: interpretar implica um movimento contínuo de elaboração conceitual. Conceitos que circulam em duas línguas,

⁴ Voz está sendo entendido neste estudo não em seu aspecto acústico, mas sim no sentido bakhtiniano do conceito.

nas diferentes linguagens delas constitutivas, e que precisam ser permanentemente atualizados nas relações estabelecidas entre os atores participantes da arena enunciativa-interpretativa.

As atividades em foco demonstraram que o espaço educacional é uma arena de convivência de diversos atores sociais (professora surda, professora ouvinte, demais alunos). Estes atores possuem histórias diversas e, portanto, conhecimentos que se diferenciam e que, por vezes, divergem, assumindo neste espaço posições sociais e relações de poder e saber também diferentes. E neste cenário, novos e velhos conceitos necessitaram ser (re)construídos e (re)elaborados.

Entendemos que a elaboração conceitual não é um processo natural nem fruto da memorização de definições, mas depende das relações concretas de vida social, em um tempo e espaço específicos; não se refere às coincidências entre os enunciados; e não é um processo individual. Dessa forma é possível afirmar que a participação de todos os envolvidos nas situações formativas desenvolvidas, organizadas propositadamente por pessoas mais experientes e explicitadas nas práticas de ensino, devem ser consideradas nos processos formativos de profissionais intérpretes. Mais do que isso: para a formação do tradutor e intérprete de Libras - português a presença de professores surdos e ouvintes é condição necessária já que traz para a cena formativa as tensões entre ouvir e não ouvir, usar Libras ou português, produzir sentidos em ambas as línguas, questões que serão o mote cotidiano daqueles que pretendem atuar como intérpretes. Vygotski (1993, p. 183) nos ensina que “O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do professor”.

Dessas reflexões nascem questionamentos: que conhecimentos anteriores devem ser apropriados pelos alunos para que eles se tornem intérpretes? Como fazer isso, considerando o pouco investimento em cursos de graduação voltados a este fim, além do pouco reconhecimento social sobre esta necessidade formativa? Como elaborar conceitos em cursos de carga horária reduzida, na medida em que os dados da pesquisa a partir da qual este artigo foi construído (ALMEIDA, 2010) mostram a importância do estabelecimento das discussões logo após sua ocorrência?

Pudemos observar a partir deste estudo que as dificuldades relativas às práticas de formação do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa são inúmeras, considerando tratar-se de um profissional que necessita ter conhecimentos e domínios linguístico-discursivos específicos em duas línguas, além de habilidades e competências

metacognitivas e linguísticas que devem ser postas em uso de forma ágil e precisa. Por este motivo, técnicas específicas necessitam ser apropriadas por estes profissionais e para isso, uma formação cuidadosa necessita ser realizada, requerendo grande responsabilidade dos profissionais envolvidos neste processo.

Preocupa-nos o fato de serem ainda poucos os cursos voltados à formação deste profissional e pensados de maneira a oferecer cursos com carga horária reduzida e/ou oferecidos à distância, inviabilizando, dessa forma, que os aspectos formativos descritos no decorrer deste estudo e entendidos como sendo de fundamental importância, venham a ser desenvolvidos. Destaca-se, entre os diversos pontos apresentados e analisados, a relação entre teoria e prática; a possibilidade do aluno analisar sua própria atividade interpretativa e desta ser discutida com os docentes surdos e ouvintes e pares em formação logo após sua ocorrência; a busca pela compreensão dos sentidos enunciados em uma língua para que a interpretação contemple sentidos equivalentes na outra língua; a parceria, nas disciplinas práticas, de professores surdos e ouvintes bilíngues para que as diferentes linguagens constitutivas das duas línguas em jogo sejam explicitadas, considerando-se o contexto de produção de cada prática realizada pelos alunos, entre outros vários aspectos.

Interessante destacar que os pontos discutidos acima e difíceis de serem implementados remetem ao próprio desconhecimento observado na história dos intérpretes em nosso país, cujo foco de atenção sempre esteve no ensino-aprendizagem da língua de sinais, como se este conhecimento bastasse para ser intérprete. Além disso, embora professores surdos sempre tenham sido convocados para trabalhar na formação não-universitária destes profissionais e/ou para os processos avaliativos, pouca discussão ainda é feita sobre os processos complexos em jogo quando se pensa em tradução e interpretação. Desse modo, poucos surdos têm formação para o desempenho desta função e, como decorrência, os processos formativos acabam sendo cristalizados e naturalizados – ser surdo é o suficiente para se ensinar a língua e ao sabê-la, o ouvinte pode se tornar intérprete.

Neste processo reflexivo, a parceria estabelecida entre professor surdo e ouvinte no desenvolvimento das disciplinas aqui analisadas mostrou ser um diferencial de extrema importância nos processos de formação dos alunos. Nesta relação, foi possível haver reflexão sobre ambas as línguas em circulação e sobre os difíceis processos de compreensão implicados nas relações entre surdos e ouvintes mediadas pelo intérprete.

Desta forma, acreditamos que investimentos para a abertura de cursos de tradutores e intérpretes de Libras mereçam ser feitos e que diretrizes que apontem as habilidades e competências requeridas pelos profissionais, bem como a carga horária mínima necessária, sejam elaboradas em caráter de urgência. Caso isso não ocorra, corremos o risco de voltarmos no tempo e as conquistas obtidas pela comunidade surda nos últimos anos, no que se refere à participação social serem inviabilizadas, frente a falta de profissionais capacitados para o desempenho da atividade de interpretação. Acrescenta-se ainda a necessidade do profissional tradutor e intérprete de Libras manter formação contínua, na medida em que apenas a formação inicial, propiciada por meio de cursos de graduação, não é suficiente para a gama de espaços em que ele irá atuar.

Consideramos que este estudo problematizou aspectos relevantes quando se pensa em formação de tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa e esperamos que ele possa servir de base para serem instaurados novos debates, incentivando a elaboração de outros estudos.

6. Referências

ALMEIDA, E.B.de. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais**. Piracicaba, 2010. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277- 326.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. 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, 22 de dezembro de 2005.

FRISHBERG, N. **Interpreting: An Introduction**. Maryland: RID Publications, 1990.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B. A Formação do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa e sua atuação na educação de surdos. Palestra proferida no **VIII Congresso Internacional / XIV Seminário Nacional do INES**, 2009. Rio de Janeiro.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. Trabalho apresentado no **IV Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação**. São Paulo, UNIBERO, 2007.

MARQUES, R.R.; OLIVEIRA, J.S. de. O fenômeno de ser intérprete. *In: QUADROS, R.M. de.; STUMPF, M.R. (Orgs.). Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p.394 - 407.

MASSUTI, M.L.; SANTOS, S.A. dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. *In: QUADROS, R.M.de (Org.) Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p.150 - 169.

METZGER, M. **Sign Language Interpreting: Deconstructing the Mith of Neutrality**. 2ª ed. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2000.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, nº 2, p.135-146, jun 2006. Disponível em www.fae.unicamp.br/etd/viewissue.php?id=2. Acesso em dezembro de 2009.

ROSA, A da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do interprete**. Campinas, 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de, 2005.

SOBRAL, A. **Dizer o ‘Mesmo’ a Outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Services, 2008.

VYGOTSKI, L.S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *In: _____*. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

ENSINO DE LIBRAS À DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Alexandre Morand Goes
Universidade Aberta do Brasil- Universidade Federal de São Carlos - UAB/UFSCar

Resumo:

Com o avanço tecnológico na educação, as universidades adotaram as novas tecnologias como possibilidades de facilitar o acesso à educação aumentando o número de alunos matriculados e de propiciar oportunidades de formação em diferentes áreas. A Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Federal de São Carlos adotou este modelo para a formação de professores de educação musical e pedagogia, onde ambas têm a obrigatoriedade em ofertar a disciplina de Libras na grade curricular, fazendo com que aceitemos o desafio de criar o material e ministrar aula à distância por meio da plataforma Moodle para estes cursos. Este trabalho teve como objetivo apresentar nossa experiência de oferta da disciplina de Libras como segunda língua para alunos ouvintes. Apresentamos a função da plataforma Moodle e suas ferramentas para a possibilidade do ensino de Libras e também registramos nossas reflexões e observações sobre os limites e as possibilidades de um ensino de Libras à distância utilizando essas novas tecnologias na educação.

Palavras-chave: Libras, ensino à distância, formação de professores.

1. Introdução

A formação na modalidade de educação a distância é crescente no Brasil e no mundo, são várias instituições que oferecem algum tipo de curso à distância. O desenvolvimento das novas tecnologias e a facilidade de acesso tem permitido que Instituições de Ensino Superior (IES) ofertassem vários cursos e diversas disciplinas a distância, tendo assim mais alunos matriculados. Em consequência disso, cada vez mais são as pessoas que passam a estudar, a trabalhar, a participar, desse mercado inovador tecnológico, em diversas funções podendo ser aluno, professor, pesquisador, pedagogos, coordenadores, tutores, monitores, web designers, etc., muitas vezes podendo desempenhar diferentes papéis ao mesmo tempo.

Segundo Cavalcanti (2012), quanto à oferta dos cursos à distância, tem sido bastante evoluída ultimamente no Brasil após publicação da LDB nº 9394/1996 tendo as bases legais para a modalidade de educação à distância.

O decreto nº 2.494/1998, primeiro artigo, define a Educação a Distância como “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. Só poderão ofertar cursos a distância, com certificado ou diploma de conclusão, as instituições públicas ou privadas que tiverem credenciamento para esse fim estando de acordo com as exigências do Ministério de Estado da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998). Enquanto o decreto nº 5.622/2005 caracteriza a educação à distância como “modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos”. Ainda neste decreto, a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e diferentes modalidades educacionais: Educação Básica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional (técnico-tecnológicos); Educação Superior (sequenciais/ graduação/ especialização/ mestrado/ doutorado).

Segundo Cavalcanti (2012),

Até 2002, o MEC havia credenciado 18 IES para ofertar cursos na modalidade a distância. Em 2004, esse número praticamente dobrou com 34 instituições credenciadas oferecendo 59 cursos superiores à distância, sendo praticamente 90% deles na área de formação de professores. Nesse mesmo ano, 40 IES receberam credenciamento para oferecer aproximadamente 80 cursos de pós-graduação *latu sensu* à distância. Existe ainda uma previsão de desenvolvimento na oferta de cursos sequenciais e técnicos à distância. "Nos cursos autorizados existem, atualmente, no Brasil, cerca de 60 mil estudantes de graduação e mais ou menos 80 mil nos cursos de extensão e de pós-graduação *latu sensu*" diz João Teatine, Secretário de Educação a Distância do MEC à revista Guia de Educação a Distância – 2004 (CAVALCANTI, 2012, p. 2).

Segundo Associação Brasileira de Educação a Distância (2010),

No primeiro semestre de 2009, o MEC divulgou uma estimativa de crescimento do número de alunos e de instituições de educação à distância no ano de 2008, com base em uma supervisão realizada em todo o país. Segundo os dados colhidos, havia 760.599 alunos de graduação à distância em 2008 e 145 instituições de ensino superior

(IES). Com base nesse levantamento, o MEC estima um crescimento de 90% a 100% no ano. Os dados referentes à apuração formal do Inep em 2008 não foram divulgados até o fechamento desta publicação (ABED, 2010, p. 15).

Com o grande avanço tecnológico, ainda não existe uma formação completa desses agentes envolvidos: alunos, gestores, professores, autores, tutores, conteudistas e instituições sobre as funções que cada um desempenha os seus direitos, os seus deveres e as suas responsabilidades no novo processo de ensino e aprendizagem. Por ser uma nova modalidade de ensino, são tantos os desafios para os profissionais (gestores, professores, tutores, monitores e autores) que não estão apropriadamente preparados para desempenhar sua nova função pedagógica; e para os alunos que não estão acostumados a serem participantes ativos e autônomos de seu conhecimento no processo de educação à distância. Ainda os autores dos materiais didáticos estão mais preocupados com a qualidade do conteúdo do que com a aprendizagem e não estão acostumados com os recursos tecnológicos existentes. Mesmo nós, professores de Libras à distância, termos feito um curso de formação de professores para o trabalho com EAD na universidade em que trabalhamos, não foi o suficiente para discutir todas as questões da prática como professores em um ambiente virtual, pois a prática era completamente diferente da teoria dada durante o curso de formação de professores, pois faltaram muitos aspectos que não foram mencionados durante o curso e tivemos que nos esforçar para adaptar à nova modalidade de ensino fazendo o melhor que podíamos para uma possibilidade de ensino-aprendizagem diferente de um ensino presencial. É um grande desafio para todos nós, professores, tutores e gestores de todas as áreas de ensino.

Segundo Mendes et. al. (2007) sobre a nova modalidade de ensino,

Em virtude dessa nova realidade, as mudanças são inevitáveis nos modelos de ensino aprendizagem e no papel do professor e do aluno. Isto implica em uma mudança no modo de estudar, aprender e interagir. No espaço para a aprendizagem interativa, o aluno deixa de ser um mero receptor dos conteúdos e, ao invés de ficar isolado, participa, colabora e interage com as atividades escolares através das mais diversas estratégias de comunicação que os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem oferecem (MENDES et. al., 2007, p. 2).

Não podemos negar que a educação à distância necessita de uma atenção mais fundamentada em práticas pedagógicas e metodológicas para que o ensino possa tornar

possível ao aluno de construir o seu próprio conhecimento por meio dos recursos tecnológicos e interações dialógicas. Percebemos que há importância de analisarmos como o processo de apropriação de conhecimento ocorre sem a mediação em tempo real ou sincrônica de um tutor e professor por ser um ensino a distância em que o aluno atua de forma autônoma. Nós, professores, precisamos nos preocupar em elaborar uma aula digital de forma prática e organizada para que o aluno possa acompanhar por meio de nossas orientações. É preciso flexibilidade, organização e planejamento para uma possibilidade de ensino e aprendizagem em um ambiente virtual. Para selecionarmos e adequarmos os conteúdos devemos ter clareza nos objetivos que pretendemos alcançar considerando aqueles que são mais importantes e significativos para uma determinada realidade e época. De acordo com Piletti (1997) os critérios importantes para a seleção do conteúdo são: validade; flexibilidade; significação; possibilidade de elaboração pessoal; utilidade; viabilidade. Na disciplina de Libras 1, na modalidade de ensino a distância, se aborda todo o conteúdo, teórico e prático, sobre a Libras e a realidade da pessoa surda usando os critérios propostos por Piletti (1997) para trabalhar com os alunos ouvintes, por exemplo, para validar o conteúdo selecionado sobre a Libras, os dados foram representativos e atualizados; utilidade em que o uso de conhecimentos em situações novas é relacionado às exigências e características da realidade dos alunos, ou seja, os conhecimentos sobre a Libras e o mundo surdo só teriam utilidade para os alunos se eles pudessem utilizá-los no ambiente em que vivessem, por exemplo, para a turma da educação musical passamos informações de como trabalhar a música com alunos surdos; flexibilidade em que o conteúdo poderia ser modificado de acordo com as mudanças verificadas na Libras e necessidades dos alunos; significação em que o conteúdo sobre Libras estivesse relacionado às experiências dos alunos despertando seus interesses, levando-os, por iniciativa própria, a aprofundar o interesse pela língua dos surdos e pela cultura surda, isto é, descobrir a existência e possibilidades de estratégias para o ensino de música para surdos por meio das orientações dos fóruns e links indicados pelos professores e tutores; possibilidade de elaboração pessoal em que a recepção, assimilação e transformação da informação seriam realizados pelos próprios alunos em que os mesmos poderiam associar, compreender, comparar, organizar, criticar e avaliar o novo conteúdo sobre a Libras e suas características proposta pela nossa disciplina. Apesar de que os alunos ouvintes não tiveram a oportunidade de ter o encontro presencial com professor surdo para ter o verdadeiro contato com o mundo surdo usando a língua de sinais tentando entendê-la, compreendê-la, compará-la,

organizá-la e criticá-la. Segundo alguns depoimentos revelados no ambiente virtual da turma de educação musical, alguns alunos notaram grande mudança e evolução na comunicação com seus alunos surdos após fazer a disciplina de Libras e entender as significações da realidade surda que ajudaram na prática.

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 1) “a utilização da EaD está redefinindo e transformando os modelos de ensino-aprendizagem atuais tornando-se, em consequência, tema de debate e reflexão”. Portanto, há necessidade e importância de ampliarmos o debate, em nível acadêmico, tendo como foco o ensino de Libras à distância, pois ela tem sido implementada em vários cursos de formação de professores em instituições públicas e privadas atendendo os dispositivos legais do Decreto nº 5626/2005 que obriga a inserção da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular, como descrito por Lebedef et. al. (2011), que são poucas as pesquisas voltadas para o ensino de Libras à distância nos cursos de formação de professores. A seguir mostramos pesquisas relacionadas ao ensino de Libras à distância:

Freitas et al. (2010) relataram a experiência na elaboração e na execução de um curso de Libras à distância para capacitar funcionários da Federação da Indústria do Espírito Santo (FINDES) e relacionaram essa experiência às transformações das formas de comunicação e educação a partir da ótica da cibercultura e da narrativa transmídia. Ainda, autoras referiram que a experiência “com a turma piloto do curso demonstrou que o processo da aprendizagem da Libras ficou mais fácil e divertido com esse enredo condutor e a possibilidade de ampliar a metáfora com o uso de diferentes suportes” (FREITAS et al., 2010, p.1).

Colzani e Almeida (2010) fizeram um experimento no curso de Libras UEMS, na modalidade à distância, utilizando a plataforma Moodle UEMS, a fim de oportunizar experiências aos cursistas nesta nova modalidade de ensino diferenciado. Com o experimento, as autoras perceberam que:

Conforme relatos de cursistas do curso, eles se sentem bem à vontade ao assistir a vídeo-aula, pois podem retornar aos conteúdos já passados e relembrar o que já foi ensinado, inclusive a repetição e observação rigorosa dos sinais, pois estão mais próximos do emissor. Sem contar a importância do presencial [...] Existem dificuldades enfrentadas pelos cursistas que é o caso de falta de Internet em casa, dificuldade na forma como se disponibiliza os dados no sistema, pois os atalhos direcionados deveriam ser mais específicos, falta espaço de armazenamento maior para que possam enviar vídeos elaborados pelos próprios cursistas, como forma de avaliação sobre o desempenho acadêmico. As facilidades se centram na disponibilizarão

de material a qualquer momento, e como os vídeos estão todos em arquivo Windows, pode ser acessado em qualquer local (COLZANI; ALMEIDA, 2010, p. 4).

As autoras Martins e Faria (2010) desenvolveram um projeto, que está em andamento, sobre a formação de professor à distância, na Universidade Federal de Goiânia, no qual se pretende analisar o material didático da disciplina de Libras, por meio de entrevista com os professores dessa disciplina. As autoras esperam, ainda, que a pesquisa possa contribuir com os cursos de formação docente e com a produção de material didático para o ensino de Libras, provocando uma reflexão dos professores das disciplinas de Libras e demais profissionais a respeito do material didático-pedagógico.

As autoras Martins, Rodrigues e Faria (2011) desenvolvem um projeto em andamento, denominado “A Universidade Aberta do Brasil na UFG: processo de implantação”, em que a disciplina de Libras é implementada, por meio do ensino à distância, na formação de professores. Ainda autoras debatem e refletem a questão do material didático dessa disciplina.

Lebedeff et. al. (2011) discutiram os desafios de ensinar e produzir um material didático para a disciplina de Libras à distância nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Pelotas, focando na adequação da tecnologia a canais de produção e recepção diferentes dos das línguas orais e o respeito à característica visual da língua de sinais.

Rodrigues (2011) pesquisou sobre os desafios da disciplina de Libras no curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal de Juiz de Fora; refletiu sobre as implicações do trabalho on-line, a partir do Moodle, numa disciplina que visa proporcionar aos alunos, além de conhecimentos teóricos no campo da surdez, o desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos usuários de Libras. Tal reflexão demonstrou a necessidade de um desenho específico e a importância de exploração de diversos recursos visuais e atividades capazes de promover o contato com a Libras de forma dinâmica e interativa.

Contudo, devemos nos preocupar com a formação docente, por meio do ensino à distância, devido às legislações educativas que exigem certos direitos às pessoas surdas e adequações curriculares de formação para o ensino dessas pessoas conforme LDB nº 9394/1996; PNE Lei nº 10.172/2001; Decreto nº 5.626/2005.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 3 e 4) “o aluno que se inscreve e participa de um curso a distância percebe que, para alcançar a nota desejada, deverá participar de fóruns, chats, enviar atividades escritas, participar de trabalhos em grupo e provas dentro dos prazos estipulados no calendário do curso”.

Portanto, há a necessidade e importância de pensarmos em uma disciplina com uma concepção construtivista em que o conhecimento prévio do aluno e os mecanismos instigadores para sua reflexão frente ao conteúdo apresentado devam ser aliados às tecnologias de informação mais apropriadas para essa construção.

2. Sistema Moodle e suas ferramentas – algumas possibilidades para o ensino de Libras

A disciplina de Libras da UAB/UFSCar foi criada e organizada por uma equipe de professores surdos e ouvintes como disciplina obrigatória para oferta a alunos universitários dos cursos de licenciatura à distância de Educação Musical e Pedagogia por meio da plataforma *Moodle*, um ambiente de ensino e aprendizagem via internet. Segundo Sabbatini (2012), o *Moodle* é:

uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de software livre. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação (SABBATINI, 2012, s/p.)

São muitas instituições e escolas, públicas e privadas, que utilizam o *Moodle*, não só para cursos 100% virtuais, mas também como apoio aos cursos presenciais ou dependências disciplinares. Também pode ser usado para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos.

Martin Dougiamas criou a plataforma *Moodle* com experiência iniciada em 1999 sob a forma de comunidade virtual (Moodle.org) envolvendo administradores de sistema, professores, pesquisadores, designers instrucionais, desenvolvedores e programadores. A filosofia do projeto Moodle de Martin Dougiamas é orientada pelo modelo pedagógico sócio-construtivista baseada em quatro conceitos

principais: construtivismo, construcionismo, sócio-construtivismo e teoria “conectado e isolado”. O construtivismo é o papel central do sujeito na construção do saber, na visão piagetiana, o aluno constrói o conhecimento através das experiências individuais e das interações com o ambiente, enquanto na visão vygotskiana o aluno tem uma construção social do conhecimento em um contexto social, histórico e cultural. O construcionismo é parte de uma teoria desenvolvida por Papert a partir do construtivismo de Piaget. Em aspectos sociológicos, a aprendizagem é realizada por meio das construções coletivas que os alunos desenvolvem em que o sujeito aprende ao compartilhar as ideias ou explica determinado assunto. O sócio-construtivismo é parte da teoria de Vygotsky em que a interação social é importante para o aprendizado do aluno. Ainda este projeto proporciona um ambiente colaborativo criando assim uma cultura de aprendizado, de conhecimentos e significados compartilhados por meio de interações aluno-objeto, aluno-professor e aluno-aluno. O último conceito da teoria, “conectado e isolado”, o primeiro entende que o sujeito busca a intersubjetividade e a empatia aprendendo a ouvir o outro tentando entender suas ideias enquanto o segundo entende que o sujeito tende a ser hermético a novos conhecimentos e defender as suas próprias ideias (MIRANDA, 2012). Com as palavras de CASARIN (2012) sobre o saber “conectado” e “isolado”:

Os alunos que pertencem ao grupo do “saber conectado” aprendem por meio da interação cooperativa e constroem suas ideias coletivamente. Os que pertencem ao grupo do “saber isolado” adotam uma postura mais crítica e argumentativa em relação ao aprendizado e são resistentes a interações (CASARIN, 2012, p. 3).

A disciplina de Libras atende o modelo pedagógico sócio-construivista, de forma produtiva, construtivista e contextual, para que os alunos ouvintes pudessem se apropriar e entender melhor a língua de sinais e o mundo surdo interagindo com as videoaulas, onde o professor trabalha apresentando narrativas/histórias em Libras, diálogos com outros surdos, piadas surdas, para que os alunos tenham a oportunidade de perceber os diferentes contextos que são produzidos na língua de sinais. E também que os alunos participassem dos fóruns para uma interação coletiva conversando sobre os conceitos linguísticos, culturais e educacionais abordados no curso. Não queríamos pensar em uma prática tradicional em que professores passam apenas uma lista de palavras e sinais para os alunos

memorizarem. Nessa prática o aluno é passivo e não tem oportunidade de aprender como usá-la e expressar-se na língua de sinais. De acordo com Gesser (2010) quanto ao ensino tradicional:

O ensino de vocabulário, tradicionalmente, tem sido vinculado à abordagem gramatical. Embora o vocabulário seja um componente importante para a aquisição de linguagem, o domínio do vocabulário por si só não garante que o aprendiz se comunique na língua alvo. Nenhuma língua é a somatória de vocabulário. Conheço pessoas que dominam listas e listas de palavras decoradas do Inglês, mas são incapazes de travar uma conversa ou mesmo escrever um pequeno texto na língua. A relação é a mesma na Libras. Um aprendiz, além do conhecimento lexical, precisa também entender as outras partes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras em seu discurso. Ainda que tenha um papel importante na sala de aula, o ensino de vocabulário deve ser pautado a partir de algumas ponderações (GESSER, 2010, p. 72)

De acordo com Paulo Freire (1997, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Portanto, é de suma importância repensar a estrutura da aula virtual e investir na sua qualidade de ensino enquanto ato pedagógico. Essa tarefa necessita de planejamento para que os alunos, como sujeitos não passivos e sim aprendentes, possam aprender com autonomia e reflexão usando a língua de sinais em uma situação comunicativa e não apenas o desenvolvimento da competência gramática-tradução. As nossas atividades foram baseadas na produção de textos em sinais em que os próprios alunos fazem uma apresentação em Libras de acordo com o tema proposto das atividades; e o trabalho final da disciplina de Libras 1 foi proposta de uma confecção do material e preparação de uma aula destinada a alunos surdos por meio de recursos visuais e uso da língua de sinais para que os alunos ouvintes pudessem imaginar como seria uma aula com didática adequada para alunos surdos em uma escola inclusiva baseados na pedagogia visual, conceito este trabalhado no curso, e se prepararem, para futuramente, quando tiverem alunos surdos em suas aulas.

De acordo com Piletti (1997) sobre a aprendizagem:

A aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de novas informações. É antes de qualquer coisa um processo de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir. Os próprios procedimentos de ensino são temas de conteúdos de aprendizagem, pois é também através deles que o aluno adquire novos modos de perceber, ser e agir. Por isso, atualmente, o conteúdo é visto de duas formas: como meios de favorecer o desenvolvimento integral do aluno

e como conhecimento de dados, fatos e conceitos, que conduzam à compreensão e retenção de informações (PILETTI, 1997, p. 92).

Por isso, planejamos para a disciplina de Libras 1 aulas de acordo com os contextos do material fazendo relação deles com o mundo do surdo, sua história, sua língua e cultura, fazendo assim uma sequência cronológica desde o nascimento do surdo e até a fase adulta para que os alunos ouvintes pudessem compreender melhor o mundo e a experiência das pessoas surdas, percebendo as barreiras e dificuldades existentes, as suas necessidades educativas, a diferença entre os termos da surdez (surdo e deficiência auditiva), o uso correto da sigla LIBRAS, etc. Cada unidade da disciplina apresenta uma fase da vida da pessoa surda, sendo as unidades organizadas da seguinte maneira:

UNIDADE 1- A criança surda

UNIDADE 2 - O ser surdo em um mundo ouvinte

UNIDADE 3 - A adolescência do surdo

UNIDADE 4 - O adulto surdo.

As atividades da disciplina acima são:

PRÁTICA: Produção dos vídeos em Libras em que os alunos fazem uma apresentação pessoal e de sua família; Narrativas sobre sua escolarização em toda a fase; Narrativas sobre sua profissão; Trabalho final simulando uma aula de música para alunos surdos utilizando a Libras e recursos visuais.

TEÓRICA: Alunos abordam sobre a surdez e a linguagem; a Libras e suas características; a história da educação de surdos e da língua de sinais; as estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos; intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; a gramática da Libras.

Enquanto na disciplina de Libras 2 planejamos e montamos uma história desde a primeira unidade até o final para que alunos pudessem perceber, pensar e entender a sequência e o contexto da história que aborda sobre um casal, um homem ouvinte e uma mulher surda que se conheçam pela internet e planejam um encontro presencial. Para o conteúdo de vocabulário colocamos sinais relacionados à história, aos diálogos e narrativas para que os alunos pudessem compreender os contextos e fazer sentido dos sinais sobre a viagem e relações usando temáticas tais como: localidades, regiões, alimentos, condições climáticas, instrumentos musicais,

hospedagem, meios de transporte, valores monetários. Nesta disciplina, o conteúdo foi organizado em quatro unidades, sendo:

UNIDADE 1 - A internet e as relações sociais

UNIDADE 2 - A cultura dos países

UNIDADE 3 - A preparação da viagem

UNIDADE 4 - O encontro

Para as atividades, da disciplina acima, pedimos para os alunos produzirem um vídeo, em Libras, sobre uma experiência que tiveram em conhecer alguém na internet; narrarem sobre um país que gostariam de conhecer abordando as temáticas propostas pela disciplina; narrarem uma viagem que já fizeram e no final da disciplina os alunos tinham que escolher uma música ou um texto de sua preferência para reproduzi-la em Libras. Além disso, também tivemos atividades teóricas com questões dissertativas e fórum de discussão sobre questões aprofundadas sobre a gramática da Libras para os alunos perceberem a diferença dos sentidos e significados das expressões em Libras; comunicação em Libras.

Fizemos uma aula diferente oportunizando ao aluno a possibilidade de compreender os contextos, os significados e os sentidos existentes na Libras para que pudessem trabalhar com expressões em sinais contando história, narrando experiências e negociar os seus significados, assim podendo produzir e compreender textos em sinais. De acordo com Bakhtin (2010) quanto ao uso da língua:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas num dado contexto concreto). Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN, 2010, p. 95 e 96).

De acordo com NEAD (2012), quanto ao professor:

Caberá ao professor, ao compartilhar o sabor do saber, provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento de tal forma que ele permaneça saboreando-o durante o ato de aprender. O papel do professor, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem será o de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles; auxiliando-os a tomar consciência das necessidades existentes em um ambiente no qual o

aluno seja respeitado em seus questionamentos, impasses, erros e superações (NEAD, 2012, p. 83).

Oportunizamos o fórum de discussão como participação obrigatória em todas as unidades da disciplina para que alunos, professor e tutoras pudessem interagir melhor em busca de conhecimento e esclarecimentos das dúvidas, apesar de que muitos alunos, do curso de educação musical, reclamaram do excesso da atividade do fórum que os obrigavam a participar e que não tinham tempo para ler as mensagens postadas pelos colegas devido à falta de tempo por causa de outras cinco disciplinas que estavam cursando ao mesmo tempo.

A seguir apresenta-se a plataforma *Moodle* da nossa disciplina de Libras 1 do curso: de Educação Musical:

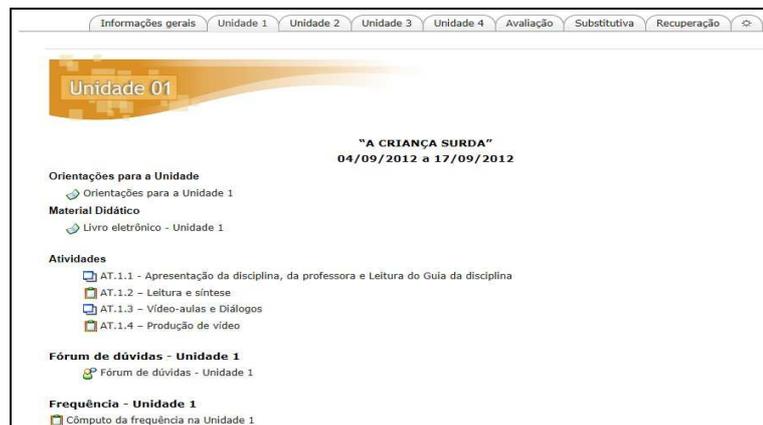


Figura 1. Plataforma Moodle da disciplina de Libras

A plataforma *Moodle* disponibiliza aos professores as melhores ferramentas para gerenciamento e promoção da aprendizagem. Os principais agentes que usam esta plataforma são os professores ou tutores, os alunos, os designers instrucionais e os administradores. Com esta plataforma, podemos criar a disciplina com conteúdos diversificados e várias atividades teóricas e práticas; criar os fóruns de discussão de eixos temáticos e de dúvidas; separar os grupos para cada tutor facilitando o trabalho de cada um; registrar notas e feedbacks para que o aluno possa acompanhar a disciplina; alterações de atividades; avaliar o conhecimento dos alunos. Nós, professores, podemos configurar a disciplina; gerenciar os alunos e os grupos; analisar os relatórios de acesso/atividade de cada aluno; gerenciar, analisar e acompanhar as notas dos alunos;

gerenciar o sistema de arquivos/pastas; acessar os fóruns dos tutores e dos professores; acessar a todas as tarefas efetuadas pelos alunos; acessar os vídeos de Libras produzidos pelos alunos; ofertar as provas presenciais; corrigir as provas presenciais e atribuir notas.

Os recursos que usamos em nossa disciplina de Libras foram:

- **Videoaulas**: é uma atividade do *Moodle* em que os alunos acompanham os conteúdos da disciplina por meio de um vídeo de aula explicativa, teórica, prática de Libras, diálogos ou piadas surdas. Não são todos os vídeos que têm a tradução na língua portuguesa. Para a disciplina de Libras 1, os vídeos de Libras têm tradução na língua portuguesa oral enquanto os vídeos da disciplina de Libras 2 têm tradução na língua portuguesa escrita (legendas). A diferença das traduções foi nossa escolha para avaliar quais deles os alunos preferem, lembrando que a pesquisa da avaliação está em andamento pela pesquisadora CAMPOS (2011).

- **Livro digital**: é um recurso que permite a disponibilização de um livro eletrônico organizado pelos professores de Libras. O livro foi constituído por vários capítulos em que alunos acompanham os conteúdos teóricos que abordam sobre a surdez, a língua, os intérpretes de Libras, as legislações, a educação bilíngue inclusiva de surdos, a gramática de Libras, estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, a língua portuguesa como segunda língua, para tanto convidamos autores outros para contribuir com textos, compondo um livro organizado pelos professores do curso.

- **DVD da disciplina**: é um material em que o aluno recebe, em seu polo, um DVD contendo todos os vídeos-aulas da disciplina de Libras sem a necessidade de acesso a internet facilitando seu estudo e aprendizado.

- **Tarefa**: é uma atividade do *Moodle* em que os alunos postam suas tarefas, on-line ou off-line, em uma pasta própria desta tarefa. Têm-se dois tipos de tarefas: atividades teóricas sobre temas do livro digital e atividades práticas em que alunos produzem vídeos em Libras. Os vídeos de Libras produzidos pelos alunos precisam estar armazenados em até 50MB senão a plataforma não aceita.

- **Mensagem**: é uma atividade do *Moodle* que permite a comunicação assíncrona e privada entre o professor e um aluno, ou entre os alunos.

- **Fórum**: é uma atividade do *Moodle* que permite a troca de discussão assíncrona do grupo sobre um determinado tema ou troca de dúvidas sobre assuntos de

determinada unidade da disciplina (cada unidade da disciplina possui um fórum específico para dúvidas podendo ser visto por qualquer agente envolvido no ambiente).

- **Feedback**: é uma atividade do *Moodle* em que os professores ou os tutores podem avaliar e comentar os trabalhos enviados pelos alunos.

- **Webconferência**: é um encontro virtual e privativo realizado pela internet por meio de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeos, textos e arquivos via web. Os alunos e professores podem se comunicar por meio de um chat dentro da webconferência para esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de ideias e críticas em tempo real, pois cada participante assiste de seu próprio computador.

- **Prova presencial**: é uma avaliação do *Moodle* que está programada para determinado dia e hora do calendário do curso disponibilizado aos alunos. Pode ser um questionário com questões de diversos tipos (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta curta, comparação) ou questões dissertativas, ambas devem ser respondidas, em tempo real, on-line no polo presencial sob a supervisão dos tutores presenciais.

A UAB-UFSCar possui polos de apoio presencial,

O Decreto 5.800/2006 orienta que, na parceria do Sistema UAB, os governos municipais/estaduais são responsáveis pelos recursos de construção e manutenção dos Polos de Apoio Presencial. Esse Decreto concebe um polo como espaços físicos — dotados de infraestrutura, recursos humanos e materiais, equipamentos e mobiliários — para a descentralização das atividades universitárias. Um polo no sistema UAB funciona como um ambiente acadêmico presencial descentralizado para atendimento a estudantes com dificuldades para frequentar o campus da universidade (UAB-UFSCar, 2012, s/p).

Apesar da existência dos polos e tutores presenciais, não foram suficientes para os alunos da disciplina de Libras pelo fato dos mesmos não dominarem Libras. Os professores da disciplina tentaram negociar para a possibilidade de encontros presenciais com os alunos para a possibilidade de vivência usando a Libras e contatar com pessoas surdas, mas a negociação não teve sucesso por dificuldade de recursos financeiros e cronograma dos alunos que era destinado a provas presenciais de outras disciplinas. A maioria dos alunos só vai até o polo para fazer a prova presencial.

3. Limites e possibilidades do ensino de Libras na modalidade à distância.

A Libras, como qualquer língua, é passível de ser ensinada. O aprendizado por alunos ouvintes é o mesmo aprendizado de uma segunda língua (L2). Portanto, há a necessidade de preocuparmos com a metodologia de ensino na modalidade de ensino a distância na disciplina de Libras de modalidade visuo-gestual diferentemente das orais-auditivas que acontece em outras línguas da sociedade majoritária de ouvintes. Dentre as metodologias de ensino de segunda língua estudadas no campo da linguística aplicada, os métodos da abordagem comunicativa têm sido os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem, apesar de que no ambiente virtual não foi possível à realização de um diálogo entre o professor e alunos na língua de sinais.

De acordo com Bakhtin (2010) que

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010, p. 111).

A oferta da disciplina de Libras a distância para alunos do curso de Educação Musical da UAB/UFSCar tem sido um grande desafio para nós, professores, primeiro, por ser um ensino diferente do presencial e segundo, por ser uma turma que gosta muito de música e estavam se formando para serem professores de música. Nós somos professores surdos e tivemos que adaptar à realidade dos alunos ouvintes, tentando o possível transmitir a nossa experiência surda em viver num mundo silencioso e que em nossa particularidade não curtimos música e nunca usamos instrumentos musicais. Precisávamos aceitar o desafio para descobrir as possibilidades de ensino de Libras para este público (alunos ouvintes de curso de música) procurando desenvolver sua competência comunicativa, de apropriação de informações sobre o mundo surdo; e de dicas de como trabalhar e “mostrar” o som para alunos surdos. E não apenas desenvolver a competência da gramática-tradução como um ensino tradicional prega.

Realmente nos surpreendeu quando nos contataram para aplicar a disciplina como obrigatória para esta turma e ainda mais aceitaram a oferta da disciplina de Libras 2

como obrigatória para os alunos desse curso para favorecer a inclusão de alunos surdos no ensino comum. Isto, pois estávamos lutando para aplicar a disciplina com grande carga horária para o curso de Pedagogia, curso mais disputado e importante para a educação de surdos devido ao início de alfabetização e letramento. Impressionou-nos a atitude e aceitação da coordenação da educação musical em apoiar a implementação da nossa disciplina com grande carga horária total dividindo-se em duas etapas, 30h para cada (Libras 1 e Libras 2). Foi uma grande conquista para nós, apesar de que a Pedagogia não fez o mesmo em aumentar a carga horária do curso por falta de tempo e que está com a grade curricular “apertada”.

Acreditamos que tem sido possível realizar o ensino de Libras à distância para os alunos e que nossa disciplina alcançou a maioria dos objetivos. Muitos alunos tiveram dificuldades no início da disciplina por ser uma língua nova que exigia muito da experiência visual para acompanhamento das aulas e conteúdos, reclamavam nos fóruns que a disciplina estava muito difícil e que não iam conseguir, pois eram muitos vídeos para visualização e estudo, e que não tinham tempo para memorizar, etc. Para aliviar a tensão dos alunos, sempre apresentávamos que somos surdos e que tivemos um sacrifício para aprender a Língua Portuguesa por muitos anos e que não foi nada fácil para chegar onde estávamos e que eles, sendo ouvintes, iam conseguir e que precisavam de calma e paciência para aprender o básico de Libras e que precisavam organizar o tempo de estudo e concentração; avisávamos aos alunos que estávamos sempre dispostos para esclarecer as suas dúvidas, acompanhar o processo deles na aprendizagem de uma segunda língua o que não seria fácil para nós também por ser uma nova experiência ensinar a distância. Ao decorrer do curso acompanhávamos constantemente os alunos no ambiente virtual procurando interagir com eles nos fóruns, vendo as produções deles em sinais e também acompanhávamos o feedback das tutoras, uma ferramenta indispensável do curso.

A seguir apresentam-se os limites e as possibilidades das ferramentas para o ensino de Libras:

Quanto ao acompanhamento dos videoaulas da disciplina de LIBRAS 1, observamos que a maioria apresentou bom desempenho na disciplina e que progrediram com o tempo até o final da disciplina de Libras e conseguiram compreender o que era a Libras e suas características, a importância dela na educação de surdos, o papel do intérprete educacional mediando a aprendizagem de alunos surdos incluídos, a importância do uso das estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, as

dificuldades existentes do surdo na escola e na sociedade, e aprenderam formas para mostrar a música para os surdos verem. Na disciplina 2, a maioria dos alunos teve dificuldade em acompanhar, pois não conseguiram autonomia total para compreender as histórias em Libras, já que as histórias nessa segunda disciplina não tinham tradução para a língua portuguesa, o que exigia maior tempo de estudo e concentração para compreender o texto em sinais. Eles reclamavam que perdiam tempo na procura dos sinais para fazer a apresentação em Libras, como atividades da disciplina, e que queriam um dicionário com sinais separados um por um. Indicamos aos alunos a existência de um dicionário de libras digital do acessobrasil.org.br/libras para ajudá-los na produção de textos em sinais, mas os termos desse dicionário eram genéricos e não tinham acesso a sinais específicos da área de música.

Quanto ao livro digital da disciplina, no início da aula, alunos reclamavam que o livro da disciplina era extenso e que o conteúdo era de linguagem difícil. Na verdade, nós fizemos questão de organizar um livro totalmente acadêmico e não resumido como acontece nos demais cursos, queríamos realmente um conteúdo com informações ricas e necessárias para uma melhor compreensão da língua, da educação de surdos e do cotidiano das pessoas surdas. O livro contou com a participação de vários autores importantes da área da surdez.

Quanto ao DVD da disciplina, muitos alunos reclamaram que não tinha sido entregue no início da disciplina, e sim após finalização da mesma e não tinha sido bem aproveitado pelos alunos. Consideramos o DVD uma ótima ferramenta para os alunos estudarem, pois a conexão da maioria dos alunos é de baixa velocidade/qualidade, que alguns não conseguiam salvar as videoaulas no computador e alguns alunos não tinham internet em casa.

Quanto às tarefas da postagem dos vídeos, os alunos da educação musical já tinham experiência, anterior, em editar e postar vídeos no ambiente virtual, o que facilitou para nós, professores que não precisávamos fazer o tutorial de como fazer os vídeos. Mas foi preciso de orientação quanto às normas de filmagem devido à expressão facial e corporal que alunos se mexiam para fora da filmagem impossibilitando a nossa visualização e avaliação. Quanto à praticidade do uso da língua no ensino a distância, tinha um grupo que produzia melhor e outros nem conseguiam soletrar corretamente a datilologia e os números, como acontece no ensino presencial. A grande dificuldade foi referente às postagens dos vídeos, pois os vídeos possuem dados pesados impedindo o envio correto para o ambiente virtual que só aceitava vídeos até 50mb. As tutoras

tiveram que lidar com a abertura dos vídeos que vinham danificados ou incompletos, prejudicando a avaliação dos alunos. Era muito trabalho para elas ter que procurar os alunos para solicitar o reenvio dos vídeos para que os alunos não perdessem nota.

Quanto às mensagens da disciplina, nós, professores, utilizamos muito esta ferramenta para comunicação com nossos alunos, pois esta aparece automaticamente para o aluno assim que entra no ambiente virtual do curso. Ótima ferramenta para avisos e comunicados importantes e o retorno dos alunos é breve.

Quanto aos fóruns da disciplina de Libras, este era o espaço oportunizado para conhecermos melhor os alunos e os pensamentos e compreensão deles a respeito da Libras e educação de surdos, apesar de que os alunos não deram conta de frequentar todos os fóruns obrigatórios pela falta de tempo em acompanhar as mensagens dos colegas. Com esta reclamação frequente que acontecia em nossa disciplina, procuramos diminuir o número de fóruns obrigatórios e apenas deixamos o fórum de dúvidas à disposição dos alunos.

Quanto aos feedbacks das tutoras, os alunos cobram muito dos feedbacks para reconhecer seus erros para que possam melhorar nas próximas atividades, ou se quiserem melhorar a nota da determinada tarefa. É uma ótima ferramenta para reconhecimento dos erros das tarefas e atividades.

Quanto à webconferência, foram pouquíssimos os alunos que participaram online, pois a maioria trabalhava, e os que participaram não aproveitavam o espaço/tempo para esclarecer as dúvidas ao vivo com o professor. Lembrando que os professores não veem seus alunos, apenas as dúvidas deles postadas no chat. Nós, professores, já fizemos o possível em transmitir a webconferência em diferentes períodos para que todos os alunos pudessem participar, mas infelizmente não conseguimos. Eles apenas assistem a gravação a partir do dia posterior.

Quanto à prova presencial, é uma importante ferramenta para avaliar os alunos longe do material didático e do ambiente virtual para que possam expressar seus conhecimentos e aprendizado. É obrigatória para todas as disciplinas do curso. Nós, professores, também conseguíamos perceber a compreensão e conhecimento do aluno por meio das provas, a escrita faz diferença das que constam nas tarefas postadas no ambiente virtual.

4. Considerações finais

No decorrer deste texto discutimos a educação à distância no Brasil e no mundo e a relação das instituições credenciadas para ministrar EAD no nível de ensino superior; mostramos as características da plataforma *Moodle*; apresentamos a nossa experiência de oferta de um curso de Libras, na modalidade de ensino a distância, para alunos ouvintes e universitários do curso de licenciatura de Educação Musical da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal de São Carlos; e nossa reflexão sobre os limites e possibilidades do ensino de Libras na modalidade de ensino a distância usando as ferramentas do *Moodle*.

Como forma de reflexão sobre o que há de mais relevante para o ensino de Libras à distância, nós, apontamos a seguir alguns aspectos que merecem atenção e melhora para os cursos desta modalidade:

- Encontro presencial: percebemos a falta desse encontro em nosso curso para possibilidade de encontro presencial com nossos alunos para a troca de conhecimento e dúvidas, conversar sobre a disciplina. Pois os tutores presenciais ⁵não têm domínio da língua de sinais. Precisamos incentivar a realização desses encontros por meio de uma negociação com a coordenação e alunos. Seria uma estratégia para substituir a webconferência.

- DVD: percebemos que precisa ser melhorado em aspecto técnico, pois alunos alegam que as imagens estão ruins e travam ao rodarem os vídeos. E precisamos pensar na possibilidade de fazer um dicionário com sinais separados para facilidade de acompanhamento dos alunos. E também tentar fazer com que a entrega do DVD seja antes do início da disciplina.

- Videoaulas: percebemos que alunos gostaram muito dos videoaulas com tradução da língua libras para a língua portuguesa facilitando o aprendizado deles na disciplina de Libras 1, lembrando que as piadas surdas que não tinham tradução, alunos não conseguiram compreender. Ainda pensamos que devemos fazer o mesmo para a

⁵ A UAB-UFSCar possui dois tipos de tutores: presenciais e virtuais. Lembrando que cada tutor presencial é responsável por um polo diferente para atendimento dos alunos e distribuição das provas, estes não atuam na tutoria virtual e não são tutores específicos para cada disciplina e sim todos. Por isso os alunos são prejudicados, pois estes tutores presenciais não dominam Libras e não fazem parte da nossa disciplina.

disciplina 2, pois nesta apenas os vocabulários estão traduzidos na língua portuguesa escrita e os demais não têm tradução dificultando o aprendizado dos alunos.

- Fóruns de discussão: pensamos em voltar a oferecer os fóruns de discussão em todas as unidades, mas não como atividade obrigatória para que os alunos possam interagir trocando ideias, críticas e conhecimento com outros colegas, professores e tutoras.

Contudo consideramos a formação de profissionais um tema relevante para ser pesquisado. É de suma importância a continuidade de pesquisas em relação ao ensino de Libras nos cursos de formação de licenciatura na modalidade de ensino a distância e também de ensino presencial devido ao decreto nº 5626/2005 que obriga a inserção da disciplina de Libras na grade curricular de todos os cursos para uma melhor formação profissional de professores em rumo à verdadeira inclusão escolar.

5. Referências

ABED. **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). Censo ead.br. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf. Acesso em set./2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14 edição, São Paulo: Hucitec, 2010.
BRASIL. **Decreto Nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em set./2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em set./2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em set./2012.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em set./2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em set./2012.

CASARIN, M. L. **Comunidades virtuais para educadores de jovens e adultos: armadilha ou desafio?** Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss08_09.pdf. Acesso em set./2012.

CAVALCANTI, C. M. C. **Tendências e Possibilidades da Educação a Distância como modalidade de ensino.** Disponível em: http://www.unisa.br/unisadigital/tendencias_possibilidades_ead.pdf. Acesso em set./2012.

COLZANI, A. P. O. F; ALMEIDA, A. L. **Curso de Língua de Sinais Brasileira na UEMS: experiência de ensino a distância.** Anais do 8º Seminário de Extensão Universitária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, v.1, n.1 (3), 2010. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/index.php/semex/article/view/2362/1040>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, D. A; TESSINARI, F.P; SILVA, T.F; RAMOS, V. B. Y. **Uma história, muitos capítulos: a inovação na aplicação de narrativa transmídia em curso de Libras a distância.** In: Anais do 16º Congresso Internacional de Educação a Distância, ABED, Foz do Iguaçu, PR, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010204609.pdf>.

GESSER, A. **Metodologia de ensino de LIBRAS como L2.** Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2010. 97p. Material didático para o curso de licenciatura bacharelado em Letras-Libras na modalidade a distancia.

LEBEDEFF, T.B; ROSA, F.S; BORDA, A; AROSTEGUY, J. **Produção de material didático para o ensino de Libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas e de design.** V Congresso Nacional de Ambientes Hiperemídia para aprendizagem. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.

MARTINS, L.M; FARIA, J. G. **Abordagem Bilingue na disciplina de Libras na EAD da UFG.** In: Anais do XIX Simpósio de Estudos e de Pesquisa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia, GO, 2010. Disponível em: http://anaisdosimpósio.fe.ufg.br/uploads/248/original_Lira_Matos_Martins_e_outros.pdf.

MARTINS, L.M; RODRIGUES, C.A.C; FARIA,J.G. **A formação de professor a distancia na UFG: um estudo sobre o material didático da disciplina de Libras.** In: 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o programa da ciência, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, GO, 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-lira-matos.pdf>. Acesso em jul./2012.

MENDES, C.C; MILLA, G.L; MIRANDA, R.P; MORAES, R.L; ALBERTI, T.F; BEHAR, P. A. **Texto Coletivo: Possibilidades e Limites no Processo de Ensino-Aprendizagem a Distância.** Novas tecnologias na educação. CINTED-UFRGS, v. 5, n. 2, dezembro, 2007.

MIRANDA, G.Q. O professor e a pedagogia social construtivista da plataforma moodle. Disponível em: <http://www.slideshare.net/Guaciraqm/professor-e-a-pedagogia-socialconstrutivista-da-plataforma-moodle#btnPrevious>. Acesso em set./2012.

NEAD. **Apostila da disciplina de Didática Geral- Nova.** Curso de formação especial de professores. Universidade de Franca, 2012.

PILETTI, C. **Didática Geral.** 21. ed. São Paulo: Ática 1997. Série Educação.

RODRIGUES, C. H. **Língua Espaço-Visual online: desafios da disciplina de Libras no curso de pedagogia a distância da UFJF.** VIII Encontro Virtual de documentação em software livre e Congresso Internacional de Linguagem e tecnologia online, v.1, n.1, junho, 2011. Disponível em <http://www.textolivre.org/viiiievidosol/forum/71.pdf>.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: a plataforma Moodle.** Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: out./2012.

UAB-UFSCar. Universidade Aberta do Brasil- Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.uab.ufscar.br/>. Acesso em maio/2012.



SOBRE OS AUTORES





Alexandre Morand Goes

Graduação em Letras pela Universidade Luterana do Brasil (2005) e graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2010). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: libras - língua de brasileira de sinais, bilinguismo, educação de surdos, língua, literatura, linguística e sociolinguística, linguística, cultura, identidade.



Ana Claudia Balieiro Lodi

Graduação em Fonoaudiologia (1987), Mestre em Educação (1996) e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade de São Paulo - Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) atuando em diferentes cursos de licenciatura da FFCLRP e no Programa de Pós-Graduação em Educação do DEDIC/FFCLRP/USP. Desde agosto de 2011, coordena o Laboratório de Linguagem e Educação Especial do DEDIC.



Cícera Celma Cosmo de Arruda

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1986) e especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atuou como coordenadora da Unidade de Inclusão de Campo Grande e Gestora da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Foi certificada como Intérprete de Libras por meio do Prolibras em 2007. Atuou como Coordenadora do CAS-MS de 2003 a 2005 e Gestora do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA de 2008 a 2011, estando ligada às questões relacionadas à Educação de Surdos.



Elomena Barboza de Almeida

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2004), Especialista em Educação da Pessoa com Deficiência da Audiocomunicação pelo Centro Universitário FMU (2007) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2010). Atuou como professora do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Libras da Universidade Metodista de Piracicaba no período de 2005 a 2011. Desde outubro de 2011 é professora substituta na Universidade Federal de São Carlos onde ministra a disciplina Língua Brasileira de Sinais para diferentes cursos de licenciatura da instituição.



Maria Cristina da Cunha Pereira

É graduada em Letras, pela Universidade Mackenzie, tem mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. É professora titular da PUCSP e linguista da DERDIC-PUCSP. É professora da parte teórica da disciplina de LIBRAS, na PUCSP.



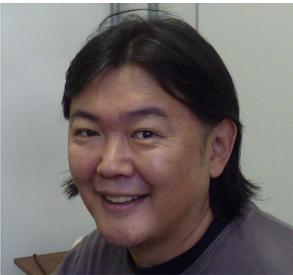
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (início em 2011), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2005). Professora Assistente da Universidade Federal de São Carlos e professora convidada da Universidade Aberta do Brasil-UFSCar do curso de Educação Musical na modalidade de ensino à distância.



Neiva de Aquino Albres

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2013), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2005). Especialista em Psicopedagogia clínica (2003). Pedagoga (2003) e Fonoaudióloga (1999). Tem se dedicado a pesquisas no campo da análise de implementação de educação inclusiva e educação bilíngue para surdos, processos de tradução e interpretação de Libras e português e de ensino de Libras.



Ricardo Quiotaca Nakasato

É graduado em Pedagogia, habilitação em EDAC, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduado em Letras-Libras, habilitação licenciatura em Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina, com polo na USP. É professor do Ensino Fundamental da DERDIC e professor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. É professor da parte prática de Libras na PUCSP.



Shirley Vilhalva

Formada em Pedagogia UCDB, Pós-graduação em Metodologia de Ensino FIFASUL e Mestrado em Linguística - UFSC. Atuante na comunidade surda foi diretora de Escola Estadual de Surdos - CEADA, atuou 25 anos como voluntária na FENEIS e foi Conselheira Suplente do CONADE. Atuou como Professora Tutora do Polo UFSC e atualmente é Coordenadora do Sistema e Acompanhamento do Estudante do Curso Letras Libras. Compartilha na educação de Surdos em Mato Grosso do Sul durante 29 anos, surdos urbanos, hoje com índios surdos (Projeto Índio Surdo - fase: identificação da existência do Índio Surdo nas Escolas Indígenas em MS - CAS/SED/MS) e investindo em Encontros de Familiares Bilíngues.



Sylvia Lia Grespan Neves

Mestre em Educação pela UNIMEP (2011), especialista em Educação da Pessoa com Deficiência da Audiocomunicação pelo Centro Universitário UNIFMU (2007), graduação em Letras-Libras pela UFSC – polo USP (2010), graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2005) e graduação em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1996). Atua como docente da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, ministrando e coordenando as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de graduação.



Tiago Codogno Bezerra

Pedagogo (PUC-SP) e graduação em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2010). Pós-graduação em Docência no ensino superior - UnG. Docente no Instituto Singularidades – IS ministrando a disciplina de Libras para formação de professores e Professor de Libras nos Colégios Rio Branco e Luiza de Marillac para alunos surdos.



Vinícius Nascimento

Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Bacharel em Fonoaudiologia pela PUC-SP. Tradutor Intérprete da Língua de Sinais Brasileira (Libras)/ Língua Portuguesa certificado pelo MEC através do Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS.

ISBN 978-85-62950-07-0



9 788562 950070