

O uso do lúdico no aprendizado de Libras: a disciplina e o professor de Libras nos cursos de graduação

The use of playfulness in learning Libras: the discipline and the Libras teacher in undergraduate courses

DOI:10.34117/bjdv7n3-444

Recebimento dos originais: 17/02/2021

Aceitação para publicação: 17/03/2021

Ana paula Quintanilha Bastos de Jesus

Doutoranda em Ciências da Educação

E-mail: anajesus1003@gmail.com

RESUMO

A lei de LIBRAS foi regulamentada três anos após o início de sua vigência, por meio do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que também regulamenta o art. 18 da Lei no 10.098/2000. A maior parte das melhores instituições de Ensino Superior do mundo têm uma longa história e cultura de exclusão. No Brasil isto não é diferente, uma vez que o predomínio de jovens provenientes das camadas mais ricas da população era muito claro até os anos 1990, tanto na rede particular quanto nas universidades públicas. A língua não se confunde com a linguagem, pois a língua é somente uma parte determinada da linguagem, certamente essencial, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Na sociedade brasileira, a LIBRAS tem sido ensinada em cursos livres de curta duração, ou tem sido aprendida pelo esforço pessoal de ouvintes em contato com membros da comunidade. A lei de LIBRAS foi regulamentada três anos após o início de sua vigência, por meio do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que também regulamenta o art. 18 da Lei no 10.098/2000. A maior parte das melhores instituições de Ensino Superior do mundo têm uma longa história e cultura de exclusão. No Brasil isto não é diferente, uma vez que o predomínio de jovens provenientes das camadas mais ricas da população era muito claro até os anos 1990, tanto na rede particular quanto nas universidades públicas. A língua não se confunde com a linguagem, pois a língua é somente uma parte determinada da linguagem, certamente essencial, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Na sociedade brasileira, a LIBRAS tem sido ensinada em cursos livres de curta duração, ou tem sido aprendida pelo esforço pessoal de ouvintes em contato com membros da comunidade surda em diversos contextos tais como: igrejas, escolas, família, dentre outros espaços sociais de comunicação. por se tratar de nova realidade, o ensino de Libras nas licenciaturas não tem exigência programática rígida e pré-estabelecida como em outras disciplinas. E em decorrência deste fato não há um referencial teórico amplamente divulgado para orientar a prática metodológica. Em contrapartida a liberdade programática permite ao professor de Libras levarem em conta a prática social, a realidade. Este trabalho de pesquisa se propôs a realizar um levantamento bibliográfico em livros, revistas de educação e bases de dados disponíveis na internet para compreender melhor como esta

estruturada a disciplina de LIBRAS nos cursos de nível superior e foi realizada entre junho e agosto de 2016.

Palavras-Chave: Libras, Aprendizagem, Direito, Professor.

ABSTRACT

The law of LIBRAS was regulated three years after the beginning of its validity, through Decree 5,626 of December 22, 2005, which also regulates art. 18 of Law 10,098 / 2000. Most of the world's best tertiary institutions have a long history and culture of exclusion. In Brazil this is no different, since the predominance of young people from the richest strata of the population was very clear until the 1990s, both in the private network and in public universities. Language is not confused with language, for language is only a determinate part of language, certainly essential, being at the same time a social product of the language faculty and a set of necessary conventions adopted by the social body to enable the exercise Of this faculty in individuals. In Brazilian society, LIBRAS has been taught in short courses of free time, or it has been learned by the personal effort of listeners in contact with members of the community LIBRAS law was regulated three years after the beginning of its validity, through Decree 5,626 of December 22, 2005, which also regulates art. 18 of Law 10,098 / 2000. Most of the world's best tertiary institutions have a long history and culture of exclusion. In Brazil this is no different, since the predominance of young people from the richest strata of the population was very clear until the 1990s, both in the private network and in public universities. Language is not confused with language, for language is only a determinate part of language, certainly essential, being at the same time a social product of the language faculty and a set of necessary conventions adopted by the social body to enable the exercise Of this faculty in individuals. In Brazilian society, LIBRAS has been taught in short courses of free time, or has been learned by the personal effort of listeners in contact with members of the deaf community in various contexts such as: churches, schools, family, among other social spaces of communication. As it is a new reality, the teaching of Libras in the degree programs does not have rigid and pre-established programmatic requirement as in other disciplines. And as a result of this fact there is no theoretical reference widely divulged to guide the methodological practice. In contrast, programmatic freedom allows the Libras teacher to take into account social practice, reality. This research aimed to carry out a bibliographical survey of books, educational journals and databases available on the internet to better understand how the LIBRAS discipline was structured in higher education courses and was carried out between June and August 2016.

Keywords: Pounds, Learning, Law, Professor.

1 INTRODUÇÃO

A lei de LIBRAS foi regulamentada três anos após o início de sua vigência, por meio do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que também regulamenta o art. 18 da Lei no 10.098/2000. O Art. 2o do decreto define a “pessoa surda”, com as seguintes palavras:

Aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

As realidades sociais e linguísticas que dizem respeito à surdez e ao mundo das pessoas surdas são desconhecidas do público em geral e até mesmo no âmbito acadêmico. (REBOLÇAS, 2012). O neurologista Oliver Sacks (1998), autor do clássico “Vendo vozes” explicitou este desconhecimento e confessou seu espanto quando “descobriu” a existência da comunidade surda e a língua de sinais (LS):

[...] eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. É fácilmo aceitarmos como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrar outra língua, ou, melhor dizendo, outro modo de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente. (p.9)

A maior parte das melhores instituições de Ensino Superior do mundo têm uma longa história e cultura de exclusão (Brown, 2004). No Brasil isto não é diferente, uma vez que o predomínio de jovens provenientes das camadas mais ricas da população era muito claro até os anos 1990, tanto na rede particular quanto nas universidades públicas (Neves, Raizer, & Fachinetto, 2004). No entanto, segundo Bisol e Valentini (2012), a maioria dos professores que estão diariamente nas salas de aula das faculdades e universidades brasileiras concordará que o perfil dos estudantes tem mudado muito nos últimos anos.

A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, garante o direito de acesso à educação como direito público para todos; sendo esse reforçado posteriormente durante os avanços educacionais da década de 90, em que diversos eventos resultaram em compromissos assumidos internacionalmente para com a inclusão, dentre eles a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Custódio et. al (2012) aponta que nesta declaração fica claro no capítulo II, artigo 21, como deve ser o atendimento específico para os alunos surdos, ressaltando a língua de sinais como um instrumento de comunicação, sendo a educação mais conveniente, para os surdos, aquela “ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”. (Declaração de Salamanca, 1994)

Giroto. AL (2016) cita que por incorporar os princípios da educação inclusiva que valoriza a igualdade de oportunidades e respeita as diferenças entre as pessoas, o Brasil, por meio da influência desses documentos citados, tem aperfeiçoado as legislações nacionais, dentre elas a Política Nacional ao Portador de Deficiência (BRASIL, 1999) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Martins Silva et. al (2012) fazem um apontamento interessante em seu trabalho acerca da acessibilidade de alunos com deficiência no nível superior:

No que toca à acessibilidade de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, os requisitos estão dispostos na Portaria nº 3.284/2003, do Ministério da Educação, definidos para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior; ainda em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), essa mesma Portaria define as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, considerando as diferentes naturezas das deficiências. Se o enfrentamento de barreiras de edificações, de espaços, de mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos em geral, está assegurado pela legislação, o seu provimento, em si, não se traduz automaticamente no enfrentamento de barreiras de outra natureza implicadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em investigações que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Para Giroto (2016), o contexto para inserção da pessoa surda passou por diversos conflitos para que os surdos conquistassem seu direito pleno de cidadania podendo-se destacar entre as principais conquistas: a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial para a comunidade surda; e, mais recentemente, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, além de determinar a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) é de grande relevância, pois “[...] traz uma importante discussão, num viés legal, sobre as novas, ou outras, práticas pedagógicas que devem ser adotadas numa escola regular que se proponha ser uma escola bilíngue para surdos – Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (Martins e Lacerda, 2014, p. 209). Com isso, as Instituições de Ensino Superior (IES), que formam professores e fonoaudiólogos, deveriam se organizar para o cumprimento da inserção da disciplina Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, dentro dos percentuais mínimos e dos prazos descritos a seguir:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005, p. 3).

Dentro deste contexto, trabalho nesta obra os desafios que este decreto implicou à docência no ensino superior, sobretudo quanto a aspectos da formação do docente que atua ensinando a LIBRAS nos cursos de graduação. Este levantamento bibliográfico ocorreu em base de dados disponíveis na internet, livros e revistas de educação entre os meses de maio e julho de 2016.

2 A LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SEUS USUÁRIOS.

Segundo Rebolcas (2012), surda e usuária da LIBRAS, as teorias de Lev S. Vygotsky também serviram de inspiração para a realização de seu trabalho, uma vez que estas ideias explicam a importância da LS e da Cultura Surda para as pessoas da Comunidade Surda. De acordo com as teorias propostas por Vygotsky, a linguagem não se reduz a sua função comunicativa entre os indivíduos. Vygotsky (1998) destaca a origem social da linguagem e do pensamento, pois para ele, o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio histórico e, nesse desenvolvimento, o papel da linguagem é de extrema relevância. Além de mediadora das interações sociais, a linguagem também é importante como suporte linguístico para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento do indivíduo.

Goldfeld (1997) também entende que a linguagem por sua vez é tida como tudo que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído. A autora esclarece, ainda, que a linguagem está sempre presente no ser humano, até quando este não está se comunicando com outras pessoas; assim ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio. Saussure (1987) afirma que a língua não se confunde com a linguagem, pois a língua é somente uma parte determinada da linguagem, certamente essencial, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

As leis que amparam os direitos dos surdos são muito recentes, durante muitos anos, eram considerados possuidores de espíritos malignos, sendo um castigo dos Deuses para seus pais, rejeitado pela sociedade deveriam ser eliminados ou

condenados a viver isolados no interior de suas casas ou em asilos segregados da sociedade, sendo privados dos seus direitos linguísticos, culturais, educacionais e sociais (CUSTODIO ET. AL, 2012). Segundo GOLDFELD (1997), esta mentalidade só mudaria na Idade Média, com o Cristianismo, a Igreja Católica condenava o abandono de pessoas com deficiência, sob uma visão assistencialista a prática da caridade para com essas pessoas era uma forma de expurgar os pecados. Até o início da Idade Moderna não havia notícia de experiências educacionais com crianças surdas, sendo essas consideradas não educáveis.

Somente no século XVI, segundo Soares (1999, p.20-21) sob uma visão clínica – terapêutica que é observada até os dias de hoje, o médico italiano Girolamo Gardano foi o primeiro a afirmar que a aprendizagem não estava associada à surdez e, que os surdos poderiam “ouvir lendo e falar escrevendo”.

Sobre a história dos primeiros educadores de surdos, Custodio et. al escrevem:

Posteriormente o frade espanhol Pedro Ponce de Leon foi considerado o primeiro professor para surdos. Seus ensinamentos de escrita e elementos fonéticos eram direcionados para crianças surdas da elite, sob o sistema de tutoria. Já em 1960, o padre Juan Pablo Bonet, outro espanhol, publicou o primeiro livro com o título Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos, pelo qual relata seu método de soletração fonética, onde o aluno surdo deveria aprender primeiro a escrita através de uma sistematização do alfabeto manual (datilológico) e não palavra por palavra. Portanto na concepção destes “primeiros educadores”, denominados de preceptores, aqueles surdos que não conseguiam ser oralizados, o ensino da escrita representava a substituição da comunicação oral, possibilitado aos mesmos sua inserção e convívio social.

Custódio et. al (2012), escrevem ainda que com o intuito de “normalizar/curar” os surdos tornando-os igual aos ouvintes, o Oralismo foi ganhando força, principalmente no meio educacional e, em 1880, no Congresso de Milão uma grande maioria de ouvintes vota pelo método Oralista e proíbe o uso da Língua de Sinais. O Oralismo, um método oral combinado com leitura labial e vocalização, trouxe consequências desastrosas para a comunidade surda, pois com a desvalorização da sua língua natural, tiveram seu desenvolvimento educacional, culturais e linguísticos comprometidos. (SEGALA, 2010).

O Oralismo foi substituído, na década de 70 no Brasil, pela Comunicação Total ou prática bimodal, este método tinha como objetivo a valorização da comunicação, consistindo na utilização de vários auxílios como: Língua de Sinais, português sinalizado, amplificação sonora, datilologia, escrita, expressão corporal etc. “A frase

de ordem nos Congressos Nacionais era: não importa a forma, o que importa é o que o conteúdo passe”. (SOUZA, 1996, p.8).

Brito (1993), acredita que a Comunicação Total artificializa a comunicação, pois reduz o uso dos sinais apenas como recurso para apoiar a fala, desta maneira é elimina o reconhecimento da língua de sinais tanto em termos de filosofia, como de implementação. Diante deste contexto, ao se perceber que a língua de sinais deveria ser usada independentemente da oral, a partir da década de 1980 surge o Bilinguismo.

No Brasil, em 1855, com o apoio do Imperador Pedro II, é fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (STROBEL, 2006). Surdo-mudo era o termo utilizado na época para designar as pessoas surdas. Essa designação ainda persiste no senso comum. Sabanai (2007), explica que, inaugurado no dia 26 de setembro de 1857, o prédio foi projetado pelo arquiteto francês Gustav Lully, construído em estilo neoclássico e funciona desde 1915. O Instituto recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos e foi criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Somente pessoas surdas do sexo masculino eram acolhidas. Foi dirigida por Ernest Huet, no período de 1857 a 1861. Conforme Vasconcelos (1978), com o advento da República, recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e posteriormente, com os progressos alcançados na recuperação de surdos, transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que é atualmente um centro nacional de referência.

Custódio et. al (2012), observa que movimento surdo vem lutando para ter seu direito linguístico reconhecido legalmente, desde o congresso de Milão que consagrou o oralismo como filosofia educacional. No entanto, somente após cem anos decorridos deste acontecimento é que em 2002 a Língua de Sinais Brasileira é regulamentada e reconhecida como meio legal de comunicação e de expressão para os surdos. Essa conquista representou um marco para comunidade surda que, em um movimento de nível nacional, conseguiu que a Língua de Sinais fosse reconhecida oficialmente como Língua. Em 24 de abril de 2002 a Lei 10.436 foi sancionada dispoendo sobre a Língua de Sinais Brasileira e dando outras providências.

Harrison (2000) afirma que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma. LIBRAS deve fazer parte da vida da criança surda, logo nos três primeiros anos de idade, para que o aprendizado desta língua seja tão natural quanto o de uma língua oral para a criança ouvinte. Na realidade brasileira e de muitos países

em desenvolvimento, o diagnóstico da surdez nem sempre ocorre até o primeiro ano de vida (REBOLÇAS, 2009).

Qualquer língua de sinais contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que é dotada de um léxico próprio, ou seja, um conjunto de símbolos convencionais, e de uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos (QUADROS, 2004; FELIPE, 1992).

Um sistema linguístico de natureza visual-motora, a Libras (Língua de Sinais Brasileira) foi legalmente reconhecida como possuidora de uma estrutura gramatical própria vinda das comunidades surdas brasileiras. Nesse caso, em seu artigo segundo a Lei nº 10.436/02 institui que:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, Lei nº 10.436/02).

Há várias línguas de sinais em todo o mundo e todas elas são sistemas abstratos com regras gramaticais próprias, utilizadas pelas comunidades surdas de cada lugar, bem como por familiares e intérpretes ouvintes que convivem com pessoas surdas. Portanto, como todas as línguas orais ou sinalizadas, a LIBRAS é uma língua específica com variações regionais. As línguas de sinais não são universais (REBOUÇAS, 2002, p.5).

As línguas de sinais são expressas no campo visual-gestual do sinalizador, o que as diferenciam das línguas orais, que utilizam o canal oral auditivo. Além dessa diferença, a LIBRAS também apresenta características próprias relativas às suas regras constitutivas, por isso mesmo, ela deve ser respeitada como língua, pois assume a função comunicativa da mesma forma que a língua oral (REBOLÇAS, 2009).

De acordo com Quadros (1997), a LS surge pelos mesmos ideais e necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usar um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. Por estas razões, as LS são utilizadas pelas pessoas surdas para se comunicar e participar ativamente na comunidade surda, bem como na sociedade em geral. A LIBRAS apresenta uma estrutura de sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas, como também expressões metafóricas. Quadros (op. cit.) ressalta ainda que a LIBRAS se apresenta tão complexa e expressiva quanto qualquer língua oral. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais têm

características próprias, de acordo com a nacionalidade e também com a regionalidade. Elas têm uma organização material de constituintes (configurações de mãos, ponto de articulação dos sinais, etc.), correspondentes às possibilidades do canal visual-manual-gestual.

Martins (2016), ao analisar os discursos políticos contidos no Decreto 5.626/05 – promotor do reconhecimento da língua de sinais brasileira como língua oficial da comunidade surda e da imposição de mudanças no currículo escolar para o atendimento da clientela surda – e os atravessamentos sociais que demandam dele ações políticas, no quesito específico que oficializa as mudanças curriculares. Dessa maneira, um dos fatores relevantes para as novas políticas inclusivas nas universidades e faculdades é a adequação curricular imposta na vigente legislação que oficializa e reconhece a língua de sinais brasileira (Lei 10.436/02 regulamentada pelo Decreto 5.626/05) como disciplina obrigatória nas licenciaturas gerais e nos cursos de fonoaudiologia.

Libras devem ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (DECRETO-LEI nº 5.626/05 – Art. 3º).

Qual a contribuição da legislação em questão? A primeira contribuição, ao ver de Martins (2016), é ter sido a resposta das lutas surdas, tão almejada pelos surdos: o reconhecimento da língua de sinais para além de um amontoado de mímicas e pantomimas, como uma língua natural, estruturada gramaticalmente e com signos construídos no espaço e por gestos (QUADROS & KARNOPP, 2004). Desde o Congresso de Milão5 em 1880, as LS estiveram proibidas no âmbito educacional europeu e conseqüentemente mundial. Na prática, as LS nunca deixaram de ser utilizadas nas comunidades surdas.

Para Rebolcas (2009), muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais apenas como uma forma de comunicação alternativa, não atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma solução para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral.

A autora explica ainda que em nosso país, as comunidades surdas das capitais e dos principais centros urbanos, utilizam a LIBRAS como veículo de comunicação. A denominação LIBRAS foi escolhida pela comunidade surda numa reunião da

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que aconteceu no Rio de Janeiro em 1987.

Custódio et. al (2012), aponta que atualmente questões relativas às políticas de inclusão, formação do professor de Libras, técnicas, metodologias de ensino, materiais e recursos didáticos para o ensino e aprendizagem de Libras, produção de práticas pedagógicas que atendam ao grupo de pessoas interessadas na Língua de Sinais têm sido um grande desafio de forma geral. Desta forma, acreditamos que a busca por respostas a esses questionamentos propostos por este estudo, além de atender uma necessidade social e institucional contribuirá significativamente ampliando os estudos sobre métodos e práticas pedagógicas no ensino de Libras e ainda, para o processo de formação docente/pesquisador.

Com a lei, reconhecemos uma parte constitutiva do sujeito surdo, oferecemos hospitalidade para o surdo usufruir sua língua que é sua morada, sua pele – fronteira entre suas experiências subjetivas: do mundo visível para o sensível; a língua que os torna sujeito e partícipe de uma cultura, de um dialeto (DERRIDA, 2003).

Como a língua de sinais só foi reconhecida legalmente muito recentemente e regulamentada apenas em dezembro do ano de 2005, esse fato tem apresentado problemas, principalmente quanto à escassez de professores habilitados. Particularmente o Docente de Libras para atuar na docência universitária, além da ausência de metodologias específicas e material didático que atendam as particularidades dos ouvintes e surdos que cursem a disciplina.

3 A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS GRADUAÇÕES, IMPLICAÇÕES E OBJETIVOS

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p.1)

Bisol e Valentini (2012) expõem que exista basicamente, dois tipos de desafios enfrentados pelos jovens ao ingressar no Ensino Superior podem ser facilmente identificados, um de ordem cognitiva e o outro relativo às demandas emocionais. Na melhor das situações, durante os anos de Educação Básica, o estudante desenvolveu razoavelmente bem seu vocabulário e suas competências para a leitura e escrita, além

das habilidades lógico-matemáticas. Ao ingressar no ensino superior, na melhor das hipóteses, este estudante, que se encontra nos últimos anos da adolescência ou nos primeiros anos da vida adulta, adquiriu uma noção de si razoavelmente clara, está desenvolvendo autonomia em todos os aspectos de sua vida e desenvolveu habilidades sociais que lhe permitem fazer amigos, interagir com os colegas, relacionar-se com os diferentes estilos de professores e se beneficiar das oportunidades e infraestrutura que a vida universitária oferece. Dificuldades em uma ou mais dessas condições podem explicar experiências acadêmicas malsucedidas (Sampaio & Santos, 2002; Diniz & Almeida, 2005; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

Estudantes surdos, como quaisquer outros estudantes, têm que lidar com essas demandas cognitivas e emocionais. No entanto, os estudantes surdos pertencem a um grupo minoritário e, como tal, tendem a ser estigmatizados e segregados (Barnett, 1999; Padden, 2000). Sua experiência escolar anterior também é um aspecto importante a ser considerado. Assim como os demais, os estudantes surdos provêm de contextos educativos diversos, portanto trazem ao Ensino Superior uma diversidade de experiências ligadas ao ensino e à aprendizagem (Jarvis & Knight, 2003)

Na sociedade brasileira, a LIBRAS tem sido ensinada em cursos livres de curta duração, ou tem sido aprendida pelo esforço pessoal de ouvintes em contato com membros da comunidade surda em diversos contextos tais como: igrejas, escolas, família, dentre outros espaços sociais de comunicação. Muitos surdos que estão ensinando LIBRAS precisam atualizar seus conhecimentos e aprimorar a metodologia de ensino, participando de Cursos de Extensão para que possam atuar mais adequadamente (REBOLÇAS, 2009).

Rebolcas (2009) diz que lamentavelmente foi testemunha de projetos de ensino de LIBRAS em cursos livres, escolas regulares e IES que não têm a participação de pessoas surdas na elaboração desses projetos. De acordo com Sá (2006), pesquisadora ouvinte vinculada aos Estudos Surdos, a presença de professores surdos nos projetos pedagógicos é altamente desejável, pois permite o relacionamento dos alunos (surdos e/ou ouvintes) com modelos surdos de cultura.

Rebolcas (2009), ainda, tece uma crítica sobre a política adotada pelas IES no Brasil quanto a disciplina de LIBRAS e a contratação de professores. A autora explica que a disciplina “LIBRAS” é importantíssima para a formação de educadores e fonoaudiólogos, e também entende que a prioridade de contratação de docentes para o ensino desta disciplina deve ser legalmente respeitada a favor de pessoas surdas

qualificadas para esta atividade. A comunidade surda brasileira já conta com um número expressivo de surdos graduados e pós-graduados, e com certificados do PROLIBRAS. Mesmo assim, muitas IES não aceitam os surdos como professores alegando dificuldades de comunicação.

Giroto (2016) realizaram uma pesquisa de natureza documental a amostra foi constituída por um total de 46 grades curriculares correspondentes a: seis cursos de Pedagogia; 39 relativas às demais licenciaturas; e uma a um curso de Fonoaudiologia, todos cursos de graduação de uma IES pública do Estado de São Paulo, oferecidos na modalidade presencial. Desse total de grades curriculares, foram identificados quatro planos de ensino correspondentes às disciplinas que tratam sobre a Libras. Para a coleta desses documentos foi realizada pesquisa *online*, nos *sites* das unidades universitárias da IES mencionada, dada sua natureza *multicampi*, com vistas à identificação dos documentos disponibilizados no formato de domínio público.

Os autores relatam que do total desses 46 cursos, apenas quatro atendem a essa legislação, no que concerne à oferta da disciplina Libras, ao passo que 42 cursos deixam de ofertar a disciplina mencionada. É importante ressaltar que, além do número insignificante de cursos em conformidade com o decreto mencionado, dos quatro cursos que oferecem a disciplina Libras, três a disponibilizam como obrigatória e um curso a mantem como optativa, não satisfazendo o critério de sua presença obrigatória, na grade curricular do respectivo curso. Os 4 cursos que oferecem a disciplina Libras representam 8,7% do total de cursos que, de acordo com as determinações do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), deveriam oferecer essa disciplina, enquanto 91,3%, que correspondem a 42 cursos, não se encontram em conformidade com essa legislação. É oportuno esclarecer que esses quatro cursos que incluem a disciplina de Libras são cursos de Pedagogia. Dessa forma, é válido enfatizar que o decreto que irá completar neste ano 10 anos de sua promulgação, o que deveria corresponder a inserção da disciplina de Libras em 100% (cem por cento) dos cursos de fonoaudiologia, pedagogia e licenciaturas, como descrito na introdução, ainda não demonstra uma eficaz implantação.

Para a análise dos dados, Giroto et. al (2016) recorreram à eleição de categorias temáticas e respectivas subcategorias: “Cursos que oferecem a disciplina Libras”, da qual se depreenderam as subcategorias “Disciplina Obrigatória” e “Disciplina Optativa”; e “Cursos que não oferecem a disciplina Libras”, na qual foram

considerados os cursos que não ofertam tal disciplina, embora figurem entre os cursos especificados pelo decreto mencionado.

Já para a análise dos planos de ensino obtidos, dentre as categorias elencadas, que foram tematizadas se destacaram: “Proposições da disciplina”, que caracterizou o objetivo proposto para essa disciplina; e “Conteúdos abordados”, que focalizou os assuntos mais comumente abordados pela disciplina e descritos nos planos de ensino; “Subsídios teóricos”, que caracterizou a identificação do referencial teórico utilizado, identificado a partir da bibliografia utilizada e/ou sugerida, esta última subdividida em duas subcategorias: “Tipologia”, para caracterizar o tipo de material bibliográfico utilizado; e “Temporalidade”, atentando-se ao período das publicações utilizadas.

Após isso, Giroto et. al (2016) Com relação à Categoria “Proposições da disciplina”, predominaram três proposições distintas entre si: a primeira por ter o foco no ensino de Libras; a segunda que propôs ensino de conteúdos sobre a Libras; e a terceira proposição se caracteriza por ênfase na escolarização dos surdos usuários de Libras.

Na categoria “Conteúdos abordados”, que correspondeu ao conteúdo programático da disciplina, houve maior evidência de quatro elementos: o primeiro, caracterizado pelo resgate histórico da Libras e da cultura surda; o segundo, por conhecimentos sobre sua estrutura linguística; o terceiro, sobre a discussão de políticas públicas educacionais voltadas para o surdo; e, por fim, o quarto, acerca da reflexão do papel do professor na educação de surdos.

Aqui relatamos uma pesquisa feita apenas em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo. Em sua dissertação de mestrado, Rebolças (2009) fez esta mesma espécie de levantamento (com algum viés diferenciado) em todos os polos do curso Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina espalhados pelo Brasil (18) e mais as Associações de Surdo de todo país e 85 IES perguntando se estas já haviam implantando a disciplina de libras na sua grade curricular.

Quantificando as informações encontradas sobre a presença da LIBRAS como disciplina nas 85 IES de diversos pontos do Brasil, rebolcas (2009), encontrou a seguinte proporção quanto à distribuição da disciplina por curso:

Em 35,9% dos casos, a LIBRAS aparece como disciplina nos cursos de Pedagogia. Entendo que a predominância da disciplina LIBRAS nestes cursos de Pedagogia se deve à preocupação das IES com nova política de Educação Inclusiva. Em 10,3% dos casos a LIBRAS aparece nos cursos de Fonoaudiologia e em 17,4% nos cursos de Letras. Estes percentuais

sugerem que os cursos de Fonoaudiologia e Letras não se adaptaram a nova legislação sobre a LIBRAS com a mesma velocidade que os cursos de Pedagogia. Os 90 cursos de Educação Física, habitualmente vinculados às Faculdades de Educação, revelaram um percentual de 5,6%. São cursos que normalmente têm departamentos próprios, e sendo assim, decidi separar o percentual referente à presença da LIBRAS na formação em Educação Física. Nestes casos, é possível que estes departamentos contem com professores que já se preocupavam com a Educação Física Adaptada. O percentual de 30,8% dos outros cursos (História, Biologia, Química, Geografia, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Teologia, Artes Visuais, Sociologia, Biomédica, Filosofia, Educação Artística e Comunicação Assistiva) indica a sensibilidade das IES que oferecem a disciplina LIBRAS como optativa em lugares onde há registro de alunos surdos no ensino médio e superior (participando destes mesmos cursos). Um percentual expressivo de 60,4% dos alunos declarou por escrito e de forma clara, que considera a carga horária da disciplina “insuficiente”. Em muitos casos, encontrei cargas horárias de no máximo 80h o que indica que as IES geralmente oferecem apenas um semestre da disciplina. Os alunos mostraram-se sensíveis à insuficiência da carga horária, e como veremos a seguir na análise qualitativa, encontrei alunos conscientes que chegaram a fundamentar suas respostas com argumentos que revelam esta sensibilidade. O percentual de 13,2% de alunos que afirmaram ser a carga horária “suficiente” para aprender LIBRAS, constitui uma minoria em comparação ao número de alunos que a consideram “insuficiente”

Para Custódio et. al (2012), por se tratar de nova realidade, o ensino de Libras nas licenciaturas não tem exigência programática rígida e pré-estabelecida como em outras disciplinas. E em decorrência deste fato não há um referencial teórico amplamente divulgado para orientar a prática metodológica. Em contrapartida a liberdade programática permite ao professor de Libras levarem em conta a prática social, a realidade.

Os autores ainda colocam o seguinte:

Por suas características peculiares essa disciplina requer diálogo, participação direta do aluno no próprio processo de aprendizagem fazendo da aula de Libras um ambiente propício à interação e ao aprendizado. Sendo assim, a Universidade busca assumir o seu papel social quanto à oferta do ensino de Libras, todavia, o professor, de um modo geral, não tem conseguido se capacitar frente à demanda por profissionais que atendam às exigências da Lei 10.436/02.

Em relação às estratégias pedagógicas, Smith (1991) menciona algo do cotidiano da maioria dos professores no Ensino Superior: salas de aula com muitos estudantes onde a transmissão oral, ao estilo de palestras, é geralmente considerada a forma mais adequada de transmitir informação. Formas alternativas de ensinar não são muito comuns e estilos diferentes de aprender são raramente considerados

O ensino de Libras, os conteúdos a serem ensinados, os objetivos de ensino, o papel das disciplinas, as intencionalidades educativas têm sido objeto de discussão,

debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos de produção e transmissão de saberes. Isso porque é necessário valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos surdos e para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (GODOI, 2011). Fernandes (2006) aponta para algumas estratégias metodológicas no ensino de Libras e como meio de permitir a interface e a comunicação das pessoas surdas sugere a adoção de métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojeter etc.). Segundo o autor essas estratégias permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc.) e expressão.

Custódio et. al (2012), propõem, então, a seguinte reflexão: Como garantir a inclusão de alunos surdos uma vez que durante a licenciatura, o futuro professor não aprendeu efetivamente a nova língua, tampouco como lidar com a situação de ter um aluno com necessidade educativa especial? O modo de aprender Libras é distinto do modo de aprender uma língua oral, “são línguas espaço visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço” (QUADROS, 1997).

A leitura do mundo, para Brito (2003), deve ser garantida pela língua materna que no caso dos surdos trata-se da Libras. Nas universidades, os vestibulares devem contar com a presença de intérpretes, e a língua majoritária do país deverá ser avaliada como segunda língua (BRASIL, 2002).

Embora a inserção da disciplina Libras seja um avanço para a educação de surdos, o fato de as políticas educacionais e seus dispositivos legais se encontrarem em descompasso, se considerarmos que o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) foi promulgado e elaborado anterior a reorganização do sistema educacional brasileiro na perspectiva inclusiva, que prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola comum, com ênfase na presença do intérprete, o que desconsidera aspectos importantes da escolarização dos surdos.

A obrigatoriedade do ensino de libras nas universidades deverá abranger 100% das licenciaturas até 2015 e visa sanar anos de desrespeito com os alunos surdos, no sentido de assegurar seu direito de aprender em sua língua materna (CUSTÓDIO ET. AL, 2012). A língua do seu país será a segunda língua, porém são necessários melhores procedimentos didáticos de ensino para garantir que os alunos de licenciaturas, na posição de futuros professores, possam aprender adequadamente, de forma

significativa, para que assim se tornem professores capazes de compreender a importância e a dimensão do ensino também em libras quando forem lecionar. O espaço escolar, segundo a proposta curricular fundamentada no ensino bilíngue, propicia interações vinculares entre surdos e ouvintes (MOURA 2000).

Bisol e Valentini (2002) entram, finalmente, na questão da avaliação. Este é um dos aspectos mais complexos da prática docente. Avaliar levando em conta diferenças em termos de acessibilidade, comunicação, estilos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, observando os critérios mínimos estabelecidos para a formação superior é mais complexo ainda.

Custódio et. al (2012), afirma que o ensino de Libras na Universidade ainda é um assunto pouco discutido. Sendo assim, nos propomos nesse estudo descrever o panorama atual da oferta do curso de Libras como disciplina na esfera superior. Ao considerarmos que esse processo envolve instâncias múltiplas, estamos defendemos uma prática pedagógica e uma metodologia que envolva a crítica e a reflexão na oferta do ensino de Língua de Sinais na Universidade. Uma metodologia e uma prática pedagógica crítica e reflexiva envolvem também uma pedagogia crítica baseada em ações interacionistas em que “para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento” (WEISZ, 2009, p. 35).

Segundo Rossi (2010), no Decreto nº 5.626/05, não há menções sobre o formato que a disciplina Libras deve assumir nos cursos de formação de professores, no que se refere a quem poderá lecionar tal disciplina, a carga horária que em alguns casos é muito curta ficando aos alunos a busca por mais conhecimentos acerca da Libras; aos objetivos já que se trata de uma Língua viso-espacial priorizam-se os conteúdos teóricos ou práticos. Esses aspectos devem ser discutidos para que se efetive uma formação de qualidade aos futuros professores e profissionais da saúde que também têm a Língua de Sinais como disciplina, pois se há o reconhecimento de que na educação de surdos a Libras é determinante para o seu desenvolvimento acadêmico, logo sua exposição à aprendizagem dessa Língua e daqueles que participam de sua escolarização são imprescindíveis, isso implica em reconhecer o desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda, como apontado por Carlos Skliar (1998):

Potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania. (SKILIAR, 1998, p.26).

Sendo assim, na concepção de Rossi (2010), uma das alternativas que nos parece é dinamizar e desenvolver a melhoria da educação oferecida aos alunos surdos consiste, principalmente, na melhoria da formação continuada de professores, na produção de material visual em vídeos, na adequação de texto, na adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino aprendizagem do aluno com surdez, ou seja, no cumprimento das Leis que regem o sistema educacional.

Nesta perspectiva, tendo como base também os estudos realizados por Pedroso et al. (2010), Vitaliano et al. (2010), Perse (2011), Almeida (2012), Bentez & Bentez (2012), Lemos & Chaves (2012) e Nascimento et al. (2012), Soares (2014), percebe que em diversos cursos de formação de professores o “mapa” sobre surdez, Libras e educação de surdos que está sendo desenhado na disciplina de Libras de diferentes universidades brasileiras não fornece pistas sobre o ensinamento existente entre as perspectivas teóricas que abordam esta temática.

Soares relata em seu trabalho um estudo realizado por Vitalino et. al (2010):

Vitalino et al. (2010) realizaram um estudo com o objetivo de caracterizar como as Instituições de Ensino Superior públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo estão organizando a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia. É interessante ressaltar que, das 14 instituições pesquisadas, apenas duas traziam em suas ementas o objetivo de preparar o futuro professor para atuar junto aos alunos surdos em contextos inclusivos, já, os conceitos de cultura e identidade surda foram abordados em todos os cursos analisados. No trabalho realizado por Nascimento et al. (2012), os alunos demonstraram que através da disciplina de Libras puderam compreender a condição linguística da pessoa surda, sua cultura e suas especificidades educacionais. De acordo com os depoimentos dos acadêmicos participantes desta pesquisa, a disciplina propiciou mais do que a aprendizagem de alguns sinais, pois, por meio das discussões e provocações teóricas foi possível “desmistificar muitas concepções equivocadas” acerca da língua de sinais, do surdo e da surdez. Seguindo esta mesma lógica, Pedroso et al (2010) defendem que o programa da disciplina de Libras no ensino superior não deve se restringir aos conhecimentos específicos da língua, mas ir além deles e oferecer também os conhecimentos sobre a cultura e identidade surda.

Soares (2010) complementa sua abordagem apontando que frente a essas diferentes possibilidades, Carvalho & Tavares (2010) constataram uma incoerência

existente entre o Decreto nº 5626/05 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Segundo estas pesquisadoras, no que se refere ao ensino de língua materna ou de uma língua estrangeira, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam que é preciso ter a formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras.

Porém, como se pode observar, o Decreto permite que graduados em qualquer área ou até mesmo pessoas com formação em nível médio, desde que tenham a certificação de proficiência (Prolibras), possam lecionar a disciplina de Libras no Ensino Superior (SOARES, 2010).

Então, partimos para seguinte reflexão: Quem deve ser o professor de LIBRAS?

4 O PROFESSOR DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: SURDO OU OUVINTE?

Em sua obra, Martins (2016), acredita que seja, de fato, relevante pontuar que a partir da legislação tivemos uma maior movimentação de surdos circulantes na academia. Aumentou o número de professores surdos que passam a lecionar a disciplina de Libras, e de outro modo, aumentou também o índice de estudantes surdos nas variadas instituições, fator agregado à presença legal de intérpretes de Libras; e mais, este aumento de surdos nas instituições de ensino superior pode se atrelar ao fato de termos atualmente pesquisadores e docentes como modelos e referenciais na academia. Esse processo é sem dúvida efeito da notoriedade atual e da disseminação da língua de sinais na sociedade.

Contudo, para Martins Silva (2012),

No que toca à formação de recursos humanos, há de se registrar avanços nos cursos de licenciatura em geral, nos cursos ligados à área de saúde, de serviço social e demais cursos superiores, com a recomendação do Ministério da Educação para a inclusão da disciplina Aspectos Ético Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais ou de conteúdos ligados à Educação Especial (Portaria nº 1.793/94) e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Decreto nº 5.626/2005).

Martins (2012), pontua que apenas isso não basta. O direito da língua de sinais deve exceder ao reconhecimento legal: deve impulsionar as escolas a mudanças; os currículos escolares a alterações e descentramentos; não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue.

Para Rossi (2010), a formação de professores bilíngues (língua de sinais e português), professores surdos e intérpretes de língua de sinais para atuarem no ensino superior é uma realidade a ser alcançada, e que por meio das legislações vão sendo viabilizadas, porém isso só será possível por meio da difusão e fluência de Libras da conscientização do papel do educador em querer transformar a realidade educacional a qual os surdos estão inseridos atualmente.

Diante deste contexto, emerge também a necessidade de uma análise mais detalhada sobre o perfil profissional do professor responsável por ministrar esta disciplina. Vale destacar que o artigo 4º do Decreto nº 5626/05 estabelece que a formação exigida para o docente que exercerá esta função pode ser constituída por diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais. De acordo com este documento normativo, em seu artigo 4º:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005)

Contudo, na ausência destes profissionais, a legislação determina os seguintes perfis em seu artigo 7º.

I - Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
II - Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
III - Professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005, p. 2)

Em uma pesquisa realizada com 40 alunos de um curso de pedagogia, Almeida (2012), chegou as seguintes conclusões, quando questionados os alunos sobre quem deveria ser o professor a ministrar a disciplina de LIBRAS:

Em relação ao profissional que deve ministrar a disciplina de Libras, 45% dos alunos participantes consideram que essa disciplina poderia ser ministrada tanto por surdos quanto por ouvintes, 42,5% preferem professores surdos e 5% manifestam preferência por professores ouvintes. Os outros 2,5%, não se posicionaram (P. 62).

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

Acho que independente, o importante é transmitir o conhecimento (A2).
Independente, desde que a pessoa tenha experiência que comprove conhecer a realidade de vida de um surdo (A17). Por todos os que dominarem Libras. Por que quando se tem domínio do conteúdo ensina-se melhor (A29).

Almeida (2012), destaca ainda algumas das respostas mais significativas em relação à outra parcela considerável de alunos que manifestaram preferência por professores surdos:

Surdos, porque eles trazem a vivência, o que enriquece muito nosso aprendizado (A8). Não tive experiência dessa disciplina com professor ouvinte. Minha professora é surda e a experiência foi riquíssima, visto que além do conteúdo tivemos contato com os pontos de vista, dificuldades e superações dela (A12). Por professores surdos que têm grande domínio com a linguagem dos sinais (A33).

Tavares e Carvalho (2010), explicam que nos cursos de Licenciatura Plena, que habilitam o discente para o exercício da docência, há um currículo que o capacita em sua área específica e lhe dá embasamento pedagógico mínimo, para que possa melhor conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Masetto,

Difícilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino aprendizagem que não domine, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de ensino-aprendizagem, o professor como conceitos e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e prática básica da tecnologia educacional. (MASETTO, 2003, p. 27)

As autoras Tavares e Carvalho (2010) realizaram um levantamento com editais de concurso público para IES como processo seletivo para a provisão de cargos de professores de LIBRAS. Analisando dez editais lançados por oito instituições federais de ensino da Região Nordeste, verificamos que quase 80% destes exigem o certificado de proficiência em Libras expedido pelo MEC, como regra, quando, segundo o Decreto, esse seria um perfil alternativo a ser utilizado na ausência de docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras, conforme artigo 7º e seus incisos.

Também se constata que, apesar de ser solicitada a proficiência em Libras, nenhum desses editais traz explícita a prioridade que as pessoas surdas devem ter para ministrar a disciplina de Libras, conforme estabelecido no parágrafo 1º do referenciado artigo: “Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras”. (Decreto 5626/2005). Vale ressaltar que os 20% dos editais restantes, apesar de não solicitar a proficiência de forma expressa, exige que a prova didática seja ministrada em Libras (Tavares e Carvalho, 2010).

Simplício (2009) nos lembra que De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os profissionais da educação escolar devem ter em uma formação sólida que lhes propicie conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades.

Art. 6, Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (LDBEN Nº 9394, 1996.

Considerando que as primeiras turmas de cursos de Letras/Libras ainda estão em fase de formação e que, mesmo formadas, serão insuficientes para a demanda de todo o país, as instituições, em geral, têm aceitado profissionais sem esta graduação específica e, a maioria delas não prioriza professores surdos para o ensino de Libras (SÁ, 2009).

Nesse contexto a criação de cursos em nível superior de Libras/Letras se fez necessário, para os estudos e pesquisas a respeito da Língua Brasileira de Sinais e a formação de profissionais na área, como mostra o Capítulo III, Art. 4º do Decreto Federal 5.626/05 que dispõe sobre a formação do Professor de Libras e do Instrutor de

Libras. Nas observações de Sá (2009), as instituições não têm exigido que os profissionais responsáveis pela disciplina Libras no ensino superior brasileiro sejam da área de Letras. O foco vai primeiramente para o conhecimento ou não da língua e nem mesmo enfatizam o ser ou não ser surdo. A autora ainda observou que as instituições públicas priorizam mais a titulação e algumas também focam na experiência na área da Educação Especial, sem destacarem a certificação de proficiência em Libras, enquanto que as instituições privadas de menor porte focam mais na certificação da proficiência em Libras, sem fazerem tanta exigência pela titulação. Esta é uma questão que merece ser discutida, pois, é outra forma de cristalizar a visão de que a Educação de Surdos é, necessariamente, uma subárea da Educação Especial, sem atentar no fato de alguns autores questionam este “lugar” obrigatório, e, sem atentar também para o fato de que há todo um referencial teórico na área da Educação de Surdos que busca outras aproximações (da Sociologia, da Antropologia, dos Estudos Culturais, dos Estudos Surdos, dos estudos indígenas, dos estudos de gênero, etc.) (Skliar, 1998 e Sá, 2006).

Este direcionamento merece ser destacado, pois estas diferentes instituições de ensino superior estão formando docentes que provavelmente irão encontrar na sua trajetória profissional alunos com surdez em escolas regulares. Soares (2014), faz esta afirmação com base nos números de matrículas fornecidos pelos micros dados do censo escolar de 2013 (MEC/INEP, 2013).

Almeida (2012), explica que uma das principais reivindicações das pessoas surdas, profissionais da educação, tem sido a de terem prioridade no ensino da língua de sinais. Essa luta por maior oportunidade de trabalho, no que se refere ao ensino de língua de sinais, vem acontecendo há alguns anos no Brasil, juntamente com a luta pelo reconhecimento da própria língua brasileira de sinais, evidenciando-se no discurso de líderes surdos, em congressos, seminário, encontros e outros eventos relacionados, principalmente, à educação de surdos, além de documentos que manifestam essa reivindicação.

Sá (2009) é categórica:

Infelizmente esta “ligação” com a Educação Especial, que deixa para a disciplina Libras apenas 50% de uma vaga, tem trazido o enfraquecimento do propósito da inclusão da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Na verdade, o que está previsto no Decreto (artigo 10º) é que este professor de Libras também possa coordenar as atividades que atendem à obrigação de que as instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de

ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. Ora, se este profissional já começa dividido, fatiado, como poderá dar conta de tudo o que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão na disciplina Libras?

Almeida (2012), nos mostra que o item 123 do “documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999”, intitulado “A educação que nós surdos queremos” que reivindica “Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos” (FENEIS,1999, p.19) e o Artigo 7º do Decreto 5626/05 que traz como resultado das solicitações das comunidades de surdos as seguintes determinações:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

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

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

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

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras. [Grifo nosso].

5 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EMENTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: O QUE APRENDER EM TÃO POUCO TEMPO?

Apesar de haver uma singularidade por parte das instituições ao traçar o perfil dos professores da disciplina Libras, observa-se que as ementas propostas apresentam similaridades, havendo apenas uma ênfase maior ou menor na questão do uso da língua (TAVARES E CARVALHO, 2010).

Quadros e Campello (2010) ressaltam que a proposta da disciplina de Libras no Curso de Pedagogia é de oferecer conhecimentos básicos dessa Língua. Depreendemos que o nível de aquisição da língua de sinais esperado e trabalhado na

disciplina de Libras do curso analisado, tenha sido o básico, tendo em vista o tempo da disciplina e os conteúdos teóricos abordados.

Surgem, então, questionamentos para nortear nossas reflexões, a exemplo de qual a história do currículo nas relações de educação das sociedades? O que é o currículo? Em que medida a flexibilização curricular poderia colaborar para a efetivação da implementação do aludido decreto, contribuindo para a formação de recursos humanos preparados para incluir as Pessoas Surdas (SANTANA, 2013).

Reily (2008) comenta sobre o mito de que “é fácil aprender a língua de sinais”, pois, assim como não é fácil para o surdo aprender a língua portuguesa, o inverso também ocorre. Em relação às dificuldades que vivenciaram no decorrer da disciplina de Libras, 52,5% dos participantes da pesquisa de Almeida (2012), responderam que não tiveram dificuldades, 45% afirmaram ter alguma dificuldade e 2,5% não se manifestaram. Considerado o percentual de alunos participantes, que apresentaram dificuldades identificamos que, 17,5% afirmaram ter dificuldades em função da complexidade dos conteúdos, 15% se referiram à dificuldades relacionadas à coordenação motora ou memorização; 10% justificaram a dificuldade de aprendizagem devido à carga horária da disciplina; e 2,5% apontaram dificuldades de comunicação, esta última justificada pela falta de intérpretes. Como podemos observar nas respostas a seguir:

Falta de coordenação motora. Dificuldade em memorizar os sinais (A5). A linguagem de sinais é bastante complexa (A19). Porque requer um estudo mais profundo em relação a Libras, tivemos no último ano da faculdade e isso deixou a desejar muito conteúdo para todas (A27).

Nesse sentido, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Adaptações Curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, estabelece as adaptações curriculares que devem acontecer em três níveis: “[...] no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula, no nível individual” (MEC, 1999, p. 40)

Sobre os conteúdos da Libras que são importantes para o professor dominar para atender os alunos no cotidiano escolar, Reily (2006) nos apresenta algumas indicações:

1. Sinais para identificar e descrever coisas, pessoas e contextos;
2. Sinais para realizar narrativas;

3. Sinais para relacionar, comparar, conceituar e abstrair (REILY, 2006, p. 130)

Ao fazer um levantamento sobre dissertações e teses que tratassem do tema deste capítulo, Costa e Lacerda (2013), perceberam a ausência de teses de doutorado, o que pode denotar carência do acompanhamento do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura sob a perspectiva de uma pesquisa com o rigor e nível científico mais elaborado como é esperado de um trabalho de doutorado. Também não houve incidência de dissertações na base “mestrado profissionalizante”. As autoras argumentam, então, que há de se considerar o quão recente é a temática proposta.

De modo geral, os autores analisam que os temas apresentados nas ementas das disciplinas estão diretamente relacionados à Libras e ao processo educacional das pessoas surdas. Os dados evidenciam que os formadores responsáveis pela elaboração das ementas, em sua maioria, consideram importante que o ensino da Libras se dê atrelado ao conhecimento sobre a cultura surda, o processo de interpretação Libras – Português / Português – Libras, bem como sobre os múltiplos aspectos envolvidos no processo educacional da pessoa surda, especialmente o bilinguismo e o processo de inclusão (VITALINO ET. AL 2013; FERREIRA, 2014, COSTA E LACERDA, 2013).

Ao analisar as IES Públicas do Estado de São Paulo, Vitalino et. al (2013), percebeu as seguintes características:

Dentre as cinco universidades públicas do Estado de São Paulo, três estaduais (UNESP, Unicamp e USP) e duas federais (UFSCar e UNIFESP), foram identificados 11 cursos presenciais de Pedagogia. Como universidade multicêntrica distribuída por todo o estado de São Paulo, a Unesp congrega o maior número de cursos, em um total de seis, localizados nas cidades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. A USP é responsável por dois cursos, sendo um no campus São Paulo e o outro na cidade de Ribeirão Preto. Por sua vez, Unicamp, UFSCar e Unifesp mantêm, cada, um curso de Pedagogia. Analisando as grades curriculares dos respectivos cursos citados verificamos que em sete deles há disciplinas com conteúdo relacionado ao ensino de Libras, sendo que em apenas uma a disciplina é oferecida sob a forma de disciplina optativa. Nos demais, é obrigatória, tal como prevê a legislação. Na Unesp, há o registro de três campi que não incorporaram a disciplina relativa à Língua Brasileira de Sinais em suas grades curriculares, ao lado da UFSCar, totalizando, assim, quatro cursos de Pedagogia presenciais, no âmbito do estado de São Paulo, sem a referida disciplina. Com relação à carga, os cursos não apresentam padronização, constando desde o mínimo de 30 horas até o máximo de 75 horas.

Quatro ementas apresentaram conteúdos referentes à educação da pessoa surda, sua cultura e aspectos linguísticos da Libras, entre outros (USP/SP, USP Ribeirão Preto, Unicamp e Unifesp). Os autores constataram também que há ementas voltadas exclusivamente para a temática da Língua Brasileira de Sinais e a cultura da pessoa surda (Unesp de Marília e de Bauru) e outra voltada exclusivamente para as TICs (Unesp de Presidente Prudente). Um aspecto que se destaca em algumas ementas (USP/SP, Unesp de Marília) é o objetivo de preparar o futuro professor para atuar com alunos surdos em contextos inclusivos.

Perse (2011), em sua dissertação de mestrado, *Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* se mostra interessada em verificar a implementação das disciplinas de Libras e Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos nas grades curriculares das cinco universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, e na identificação dos discursos sobre a surdez, Libras e as concepções sobre ensino de línguas nesses espaços. Segundo Costa e Lacerda (2015), a autora realizou uma pesquisa exploratória que, segundo a mesma, se aproxima de pesquisa diagnóstica e estudo de caso, ressaltando a escassez de estudos anteriores sobre o tema. O corpus para sua pesquisa constituiu-se das ementas das disciplinas de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos junto às referidas universidades, bem como o Decreto n. 5.626/2005, mais especificamente os artigos 3º e 13º.

A autora demonstra por meio de seus resultados que das cinco universidades pesquisadas, quatro contemplaram o Decreto em relação à implementação de Libras nas licenciaturas, apenas uma programou a disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos no curso de Letras e nenhuma implementou esta última disciplina nos cursos de Pedagogia. A autora discute o gênero “ementa” e os elementos que o documento deve conter, bem como os espaços que a disciplina de Libras ocupa nas universidades e seu vínculo com institutos e departamentos, além do perfil dos professores das disciplinas. Perse (2011) conclui que o entendimento diferente sobre a implementação das exigências do Decreto por cada universidade faz com que se institua distintos perfis de seus profissionais egressos. Além disso, conclui que há nesses espaços o predomínio de uma concepção de ensino de línguas baseada numa visão estruturalista de língua e na decodificação de vocábulos.

Além das dificuldades já apresentadas, muitas IES particulares acabam por colocar a disciplina de LIBRAS nos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), podendo se tornar inclusive uma optativa EAD.

No Brasil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/ 96) incentivou a Ead. O Artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. E os Artigos 80 e 87 (inciso 3º, II e III) tratam da Ead mais pontualmente, neles estão previstos, respectivamente, que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada; prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Segundo Ferreira (2014), uma vez mencionada na LDB, a Ead foi conquistando seu espaço no cenário das políticas públicas educacionais, como por exemplo: a) Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001); b) Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância; c) Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da LDB; d) Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. O Decreto 5.800, dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Assim, o Governo Federal objetiva oferecer cursos de nível superior utilizando a Ead à alunos com dificuldades de acesso a esse nível de escolarização. Teixeira (2010) acredita que “atualmente, a UAB é a ação de maior envergadura implementada pelo Governo Federal para a formação de professores para a educação básica” (p. 17).

Uma das plataformas mais usadas para tal é o Moodle . Segundo Leite (s/d), O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem que oferece aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos a distância, por meio de atividades [exigem ação do aluno, como responder, discutir, etc.] ou recursos [materiais para consulta e estudo] organizadas a partir de um plano de ensino.

Segundo descrição do site www.moodle.org:

Moodle é uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer educadores, administradores e alunos com um único sistema robusto, seguro e integrada para criar ambientes de aprendizagem personalizados. Você pode baixar o software em seu próprio servidor web ou pedir um dos nossos experientes Moodle Partners para ajudá-lo. O Moodle é construído pelo projeto Moodle HQ que é liderado e coordenado

pelo Moodle, uma empresa australiana de 30 desenvolvedores que é financeiramente apoiada por uma rede de mais de 60 empresas de serviços Moodle parceiros em todo o mundo.

Em aspectos gerais, Santana (2013), explica que embora a disciplina seja apresentada pelo Decreto nº 5626/05, como obrigatória nos cursos de Licenciatura e, em particular, no curso de Pedagogia, habilitando o professor para o ensino de LIBRAS nos anos iniciais do ensino fundamental, as ementas apresentadas pelas instituições em estudo foram organizadas com ênfase na formação do docente para a aquisição de conhecimentos teóricos e, de modo básico, conhecimentos práticos sobre a língua de sinais e o ensino do surdo, todavia não deixam de abordar questões voltadas à história e a cultural da comunidade surda. Entretanto, as análises das ementas e das referências demonstram que o ensino dessas disciplinas é pouco sólido e incipiente no que tange as práticas de comunicação, pois os textos deixam claro que o conhecimento prático da Libras irá ocorrer de maneira “introdutória” e “básica”.

O Decreto estabelece a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura, mas não faz referência ao conteúdo a ser trabalhado ou carga horária. A carga horária adotada por grande parte das disciplinas é compatível com duas ou três aulas semanais por um semestre, e nossa análise permite afirmar que essas horas se tornam insuficientes para um domínio da LIBRAS por parte dos professores em formação, pois se constituiu como sistema linguístico complexo, com uma estrutura e gramática próprias, demandando, portanto, uma carga horária maior para seu aprendizado com qualidade (SANTANA, 2013).

Por vezes, os coordenadores de curso também não sabem como agir diante da chegada ou existência desta disciplina em sua grade. Pereira (2008) disserta que a falta de conhecimento acerca da legislação sobre a Libras e a educação de surdos por parte dos coordenadores de curso dificultava a implementação da disciplina de Libras; que as cargas horárias das disciplinas ofertadas eram insuficientes para o ensino da Libras em sua totalidade, apontando em suas discussões a concordância com seus entrevistados sobre esse aspecto e; deu destaque para a “falta de apoio dos órgãos responsáveis em assessorar o Projeto Político-Pedagógico das instituições particulares” (PEREIRA, 2008, p.79) para nortear a implementação da disciplina de Libras.

Vale destacarmos que nos parece ingênuo almejar ensinar uma língua em sua totalidade para alunos dos diversos cursos de licenciaturas no espaço de uma

disciplina, tenha ela 30 ou mais horas. Esse não parece ser o propósito do Decreto n. 5.626/2005 (COSTA E LACERDA, 2015).

É em suas principais considerações final, que Almeida (2012), aponta para os problemas encontrados pela baixa carga horária da disciplina, alertando para que se explicitem: os objetivos da disciplina de modo a não se criar expectativas sobre o domínio da língua; a quantidade de alunos por turma; e a falta de um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais para acompanhar a professora surda em todas as instâncias acadêmicas. A autora conclui que é preciso aprimorar as contribuições que a disciplina de Libras pode oferecer à preparação de graduandos para a inclusão escolar de alunos surdos.

5.1 A IMPORTÂNCIA DE APRENDER LIBRAS DE FORMA LÚDICA E EFICAZ.

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos documentos em detrimentos de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar num circuito repetitivo desvinculado da realidade do aluno o que faz com que o sujeito, mantenha uma prática alienada de sua realidade. É o que tem acontecido com a maioria de nossos professores. No entanto, é importante ressaltar que eles agem desta forma por não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação, suficiente embasamento que lhes possibilitem estruturar sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem do alunado.

A clássica formação continuada retratava a dicotomia entre a teoria e a prática, através de cursos, que apenas alteravam o discurso do professor. Atualmente esta visão esta ficando ultrapassada.

O lugar de formação o professor deve ser a própria escola, tem que ter como referência fundamental o saber docente e, principalmente, respeitar as etapas do desenvolvimento profissional, não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial o exercício profissional, e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, não é possível padronizar. Segundo Pinto (2002), existem alguns pontos que se referem à mudança na história da educação para a formação de professores em serviço.

Porém, essas mudanças têm se situado mais no campo da terminologia, sendo que somente poucas são realmente efetivadas e nem sempre se mostram preocupadas com as mudanças conceituais. Algumas propostas hoje de caráter centralizador contêm o rotulo de “formação continuada”. Assim, mediante a realidade, a formação do profissional de educação, tanto inicial quanto continuada, não tem se mostrado como

um modelo que venha garantir as reais necessidades da escola, uma vez que se espera que nesse modelo contenha um currículo capaz de dar conta da formação profissional da educação.

E nem sequer preocupação acerca de estudos com relação à prática pedagógica ou alguns direcionamentos para que este profissional torne-se críticos e conscientes com relação a sua ação. Pensando neste sentido, eles pouco tem contribuído, para formar um excelente profissional, que segundo Perrenoud (1993), é aquele que diante de problemas complexos, utiliza-se de um repertório variado para construir soluções para o problema em questão.

É preciso lembrar que o perfil apresentado em questão cabe não exclusivamente, mas também ao professor. Quando nos referimos a formação de professor, é indispensável que a questão de sua identidade esteja presente, uma vez que ela vai se formando a partir das necessidades educacionais apresentadas em cada momento de sua história e nos contextos sociais pelos quais ele passar. As propostas atuais de formação de professores no Brasil tem se apoiado na área de formação continuada, por ser esta uma opção de estudos e/ou investigação de implementação de propostas que buscam causar impactos, no processo educacional.

Em contrapartida, esta opção acaba favorecendo na melhoria da prática educacional em sala-de-aula, que passa a ser objeto de interesse das transformações de políticas públicas em educação. Apesar de termos conhecimento sobre o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira, que nos remete ao atendimento educacional especializado, e na sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), não bastam que uma proposta se torne lei, para que ela seja aplicada. Existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano.

Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas - de - aulas, geralmente repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (BUENO, 1999; GLAT, 2000; GODOFREDO, 1992; entre outros). Bueno (1999) nos fala que para que o ensino seja de qualidade para os portadores de necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolvem muitos aspectos, entre eles os dois tipos de docentes: professores “generalistas” do ensino regular, com o mínimo de conhecimento e prática sobre os mais variados alunos e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja ele pra trabalhar direto com os

alunos ou dar apoio ao trabalhado realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino e aprendizagem trouxe como enfoque, a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todos. Assim, por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (fora do padrão), ou seja, excluídos do sistema regular de ensino.

Surgindo então esta concepção, geram-se dois tipos de processo com relação ao ensino e aprendizagem: o “normal” e o “especial” no primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados “normais”, que seguem o padrão de aprendizagem para o qual foi preparado durante sua formação, no segundo estariam os alunos que apresentam os denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagens” e/ ou aqueles que precisam de processo de ensino – aprendizagem diferenciada por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais.

No contexto cotidiano educacional, observa-se que ou ele ensina o aluno em um processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno “normal”; ou então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontrará frente a um sintoma de doença ou desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem, algum tipo de deficiência ou doença mental e, portanto, este aluno não pertence ao seu universo de ensino.

Em consequência, não deve-se espantar que ainda não tenha havido uma efetiva integração ou inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser capacitado para lidar com as diferenças, com as singularidades e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

A validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível se considerarmos que a criança interage com o meio, considerando – se sua maneira própria, diferente

de entrar em contato com o mundo, respeitando sempre suas possibilidades e limites. Para Sasaki (1997), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” .

O ensino, revendo esta frase, deve se adaptar às necessidades dos alunos, ao invés de ser ao contrário, ou seja, o aluno adaptar-se aos paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza e dos processos de aprendizagens. Como já dissemos, o ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga escalada da população escolar sob a justificativa de que esse alunado não reúne condições para usufruir o processo de escolarização por apresentarem problemas de diversas ordens, ou como podemos nos orientar pelas palavras de Coll, Palácios & Marcheis (1995), “por apresentarem algum tipo de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Porém os professores, só poderão adotar esta postura se forem adequadamente equipados, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos pedagógicos e podendo contar com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências.

Olhando para os cursos que formam professores que irão atuar com a educação infantil e com as séries iniciais, não há muita preocupação com relação à construção do conhecimento com relação à educação e ensino. Falta o costume de se pesquisar sobre o trabalho escolar. Esses cursos em sua maioria priorizam a visão sobre o ensino regular, voltado para as crianças ditas normais, deixando de lado outros tipos de educação, tais como: educação de jovens e adultos, educação de portadores de necessidades especiais e educação indígena tão importante quanto a mencionada acima.

Os docentes que estão sendo formados não estão sendo preparados pra lidar com as diferenças seja elas culturais ou éticas, situação essa que tem preocupado algumas entidades, ONGs e familiares. A fragmentação está presente com relação à articulação entre as disciplinas contempladas no currículo tradicional. Esta fragmentação acompanha os cursos de formação no que diz respeito à formação geral

e específica, à teoria e prática e a formação permanente do professor, durante sua vida profissional.

A postura no qual deve se enquadrar o professor que irá atuar tanto em classe comum quanto com alunos com deficiência deverá ser alicerçado em princípios que lhes permitam exercer o magistério de forma crítica e criativa, tendo o compromisso tanto com toda sociedade, como com as crianças que irão ensinar.

Um dos fatores de atraso na qualificação relacionados à formação de professores de portadores de necessidades especiais estaria relacionado a ausência de conhecimento na área de experimentação e pesquisas. Cruickshankem (1993 apud, Capellini, 2001) suas palavras nos reme a entender porque é tão importante você conhecer tanto a criança considerada normal, pra depois se trabalhar com a excepcional.

Em geral, os profissionais têm esperança que os professores de educação especial primeiro se familiarizem tanto teoricamente quanto em termos de experiência com a criança e o jovem física e intelectualmente normal. É difícil, senão impossível, compreender a criança excepcional, sem ter uma boa perspectiva da criança normal. Os graus de conhecimento que deverá se exigir do professor variam de acordo com o tipo de público que ele irá trabalhar. Além disso, alguns especialistas recomendam que estes profissionais especializados não entendam sós da área que irão atuar, mas saibam pelo menos um pouco das demais áreas também. Exemplo: o professor especialista em cegos é interessante que ele saiba também de deficiência auditiva, em deficiência mental, e assim sucessivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, realizamos uma discussão sobre a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores articulada a formação inicial do futuro professor. Compreender como o ensino tem sido processado e a formação do professor que irá atuar com o aluno surdo na escola regular é condição efetiva na garantia, tanto a qualidade desse processo, como a inclusão social e intelectual do indivíduo surdo, que até na ocasião parece ainda não ter se efetivado.

Podemos perceber que existem inúmeras interpretações do decreto 5626/05 – e o próprio dá margem para isso. E igualmente existem diversas interpretações quanto a importância, conveniência e necessidade da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores, principalmente.

A implementação das disciplinas de Libras nos cursos de formação de professores está longe de resolver o problema da educação de surdos no Brasil, na verdade, mesmo em pleno desenvolvimento e se atendessem todas as expectativas de sua implementação, só resolveria parte da questão. Muitas outras medidas permanecem necessárias, no entanto, é inegável que os impactos dessa medida potencializam o interesse pelo debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos e abre caminho para que mais medidas sejam tomadas no sentido da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências.

É imprescindível que a disciplina de Libras proporcione o conhecimento de diferentes realidades educacionais de alunos surdos, incluindo a análise de situações de inclusão, dessa forma será mais provável que o futuro professor quando se deparar com um aluno surdo em sua sala de aula ou em sua escola, assumindo a função de professor ou pedagogo, tenha conhecimentos suficientes para atendê-lo e promover sua inclusão.

Ainda existe um longo percurso a ser caminhado a fim de homogeneizar o ensino das LIBRAS nos cursos superiores, objetivando tornar a língua um idioma cotidiano da vida acadêmica e escolar brasileira. Para que seu aprendizado aconteça é necessário que este conhecimento tenha significado e o lúdico é um caminho de sucesso para efetivação do saber.

REFERÊNCIAS

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050:2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Rev. Port. de Educação, Braga*, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2012. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em jul. 2016.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626/2005. 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. Brasília.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793/1994. Brasília.

. _____. Portaria nº 3.284/2003. Brasília.

BRITO, L. F. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia, 1995.

BRITO, L.F. Integração social do surdo. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 7, p.13-22, 1993.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

BUENO, J. G.S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Integração*, Brasília, v. 13, n. 23, p.37-42. 2001.

CARVALHO, T. S. S.; TAVARES, I. M. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. In: *Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social*, 2010. Maceió. V EPEAL.

CONCEIÇÃO FILHO, D. Análise de um Programa de Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Médio em uma Escola Pública da Cidade de Londrina. 2011. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, n. esp. 2015.

CUSTÓDIO, A. C. C.; VILLAS BOAS M. S. M; OLIVEIRA, P. S. J. Caminhos e descaminhos da formação docente do professor de libras no ensino superior. VI Seminário Nacional de Educação Especial. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

DERRIDA, J. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a Falar da Hospitalidade. Revisão técnica de Paulo Ottoni. São Paulo: Escuta, 2003.

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

FERREIRA, C. L. R. A disciplina de libras na ead no curso de pedagogia da ufjf: o moodle como recurso didático. XI EVIDOSOL e VIII CILTEC-Online – junho/2014 – Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org>. Acessado em julho de 2016.

GIROTO, C. R. M., MARTINS, S. E. S. O. LIMA, J. M. R. Inserção da disciplina libras no ensino superior. *J Res Spec Educ Needs*, 16: 662–665. 2016.

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

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

LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. Laboratório de Educação a Distância – UNIFESP. Sem data. Disponível em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/textomoodlevirtual.pdf. Acessado em julho de 2016.

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

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação*. 2016.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MESERLIAN, K. T. Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Araçongas. 2009. 198 f. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina. 2009.

PEREIRA, T. L. Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior. Mestrado (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centrou Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

PERSE, E. L. Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão? 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2011.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira – estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. História dos Surdos: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Orgs.). Estudos Surdos II, Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2007. SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. CEDES [online]. 2006, v.26, n.69, p.141-161

REBOUÇAS, L. S. A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, 2009.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. Revista de Educação Anhanguera. Vol. 13, Nº. 15, Ano 2010, p. 71-85

SÁ, N. R. L. As diferentes práticas pedagógicas com estudantes surdos. Manaus: Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas, 2009. Caderno de Estudos da Disciplina. (No prelo).

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, J. A. S. Análise das disciplinas de libras nos cursos de formação inicial em pedagogia da UNESP. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de São Paulo, UNESP. Presidente Prudente, 2013.

SILVA, A. M; CYMROT, R; D’ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012

SIMPLICIO, V. O professor de libras - língua brasileira de sinais nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior: formação x habilitação. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-professor-de-libras-lingua-brasileira-de-sinais-nas-series-finais-do-ensino-fundamental-no-ensino-medio-e-no-ensino-superior-formacao-x-habilitacao/27832/#ixzz4IOVW7ecS>. Acessado em julho de 2016.

SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, p.26, 1998.

SKLIAR, C.. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. In: Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre. v.24. n.02, jul/dez 1999, p. 15-30.

SOARES, C. H. R. A implementação da disciplina de libras no ensino superior: questões para reflexão. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SOARES, M A L. A educação do surdo no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, R. S. Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores. 2013.138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. Aspectos Linguísticos da LIBRAS.PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Curitiba, 1998. STROBEL, K. L. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, T. S. S. de. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. V EPEAL. 2010.

TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M. B.; SILVA. L. S. P. (orgs.). Tem professor na rede. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 13-28.

VITALIANO, C. R.; DALL`AQUA, M. J.; BROCHADO, S. M. Caracterização da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos estados dos Paraná e de São Paulo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 02 a 05 de novembro de 2010.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.