



FLÁVIA MAGELA REZENDE FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES
SOBRE O CONTEXTO BILÍNGUE DE ENSINO
PARA SURDOS**

LAVRAS-MG

2016

FLÁVIA MAGELA REZENDE FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES SOBRE O CONTEXTO
BILÍNGUE DE ENSINO PARA SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

**LAVRAS - MG
2016**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ferreira, Flávia Magela Rezende.

Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos / Flávia Magela Rezende Ferreira. – Lavras : UFLA, 2016.

135 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de Lavras, 2016.

Orientador(a): Patrícia Vasconcelos Almeida.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Educação de surdos. 3. Bilinguismo. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

FLÁVIA MAGELA REZENDE FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES SOBRE O CONTEXTO
BILÍNGUE DE ENSINO PARA SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 18 de maio de 2016.

Dr. Vanderlei Barbosa	UFLA
Dr. Heberth Paulo de Souza	IPTAN

Orientadora
Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

**LAVRAS – MG
2016**



Ao meu amor e companheiro de sempre, Daniel, que soube renunciar a minha presença em vários momentos e que sempre com muita paciência esteve ao meu lado, me fazendo acreditar na capacidade que eu, em alguns momentos, duvidava ter. Senti sua presença junto comigo a cada passo. Pelo amor e amizade que me sustentam. E aos meus filhos que tanto amo, Pedro e Giovana, quantas vezes a mamãe não pôde estar com vocês, dormir com vocês, brincar com vocês; mas saibam que é o fato de vocês existirem que me deu forças para chegar até o final. Consegui com o sorriso de vocês, com o beijo de vocês, com o abraço de vocês. Vocês são a razão do meu viver.

DEDICO



AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de minha fé, esperança e força para lutar pela concretização dos meus sonhos, principalmente do título de Mestre.

Aos meus pais, Jorge e Perpétua, meus principais mestres, que me ensinaram as mais preciosas lições da vida, por sempre me apoiarem nas minhas decisões e respeitarem minhas escolhas. Exemplos de perseverança e luta.

Às minhas irmãs Karolina e Sabrina tão amadas, com quem pude partilhar meus momentos de angústias e de alegrias. Pela amizade certa e incondicional.

À minha sogra Ana Lúcia, por suas palavras de incentivo e carinho quando precisei.

Agradeço às queridas amigas Alice, Alessandra e Fabíola pelas contribuições, disponibilidade e incentivo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Professora Patrícia Vasconcelos Almeida, pela oportunidade, confiança, por partilhar seus conhecimentos, por todo aprendizado e sábias correções.

Aos professores Dr. Vanderlei Barbosa e Dr. Heberth Paulo de Souza pela preciosa colaboração, dando valiosas contribuições, que muito acrescentaram ao meu trabalho. Admiro-os não só pelo conhecimento científico, mas pela competência como docentes.

Aos professores do programa de mestrado que contribuíram de modo significativo para minha formação teórica a alicerçaram a prática na Pós-graduação, minha saudade e gratidão.

A todos aqueles que me ajudaram de alguma forma, tornando este sonho possível, o meu muito obrigado!

RESUMO

A relevância deste estudo se relaciona ao crescente interesse pelos problemas ligados à educação de surdos, representando uma vertente rica para discussões e reflexões. Neste caso, especificamente, a situação destacada é a formação inicial de professores que irão atuar com esses alunos em um contexto bilíngue. Os objetivos desta investigação são: fazer um levantamento sobre o conhecimento dos alunos a respeito do processo de formação para a educação de surdos; analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos e propor uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos. Esta investigação tem caráter descritivo, com delineamento de estudo de caso em abordagens qualitativa e quantitativa. A geração de dados ocorreu por meio de questionários, buscando responder aos objetivos da pesquisa em questão. As análises dos dados foram feitas tendo como instrumento a análise de conteúdo. Os resultados obtidos mostraram a necessidade de modificações didático-pedagógicas para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos. Esperamos que este trabalho fomente a reflexão dos profissionais da educação de forma a produzir conhecimento, a instigar mudanças e possível rompimento com práticas que alimentam um paradigma não condizente aos preceitos de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação de surdos. Bilinguismo.

ABSTRACT

The importance of this piece of research is related to the increasing interest around the problems of the deaf people's education, representing a rich aspect to be discussed and reflected upon. In this case specifically the highlighted situation is the initial formation of the teachers who will work with deaf students in a bilingual context. The purposes of this study are: to map the knowledge of the future teachers concerning the process of formation for deaf people's education; to analyze the profile of the undergraduate students in the department of Pedagogy, above all, concerning their conceptions about the bilingual environment for teaching deaf people and to suggest didactical and pedagogical modifications aiming for a better attainment in the process of formation of the teachers who will deal with deaf people's education. This survey has a descriptive nature, and a study design with qualitative and quantitative approaches. The data generation occurred through questionnaires, which intended to respond to the objectives of this piece of research. The content analysis was used as an instrument for the analysis of data. The results obtained proved the need of didactical and pedagogical modifications to enable a better attainment in the process of formation of teachers who will work in deaf people's education. It is our hope that this study promotes the reflection among education professionals concerning the way knowledge is produced, encouraging changes and a possible rupture with practices that stimulate a paradigm that doesn't comply with the principles of an inclusive education.

Key-words: Formation of teachers. Deaf education. Bilingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categorias	62
Figura 2: Gráfico do Entendimento das graduandas sobre Libras	64
Figura 3: Gráfico do Conhecimento de Libras antes de cursar a disciplina	66
Figura 4: Gráfico das expectativas das graduandas em relação à disciplina de Libras	69
Figura 5: Gráfico dos conteúdos que consideram relevantes na disciplina de Libras	72
Figura 6: Gráfico das dificuldades quanto aos conteúdos na disciplina de Libras	77
Figura 7: Gráfico: Inclusão ou escolas bilíngues	84
Figura 8: Gráfico dos saberes necessários para a inclusão de alunos surdos	87
Figura 9: Gráfico das disponibilidades e intenção de receberem alunos surdos em sala de aula	88
Figura 10: Gráfico do conhecimento de estratégias que os professores podem utilizar para favorecer a inclusão	90

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSCB	Língua dos Sinais dos Surdos dos Centros Urbanos do Brasil
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 Aspectos didáticos e pedagógicos para a educação de surdos	19
1.1.1 Formação de professores	19
1.1.2 Professor reflexivo	21
1.1.3 Formação inicial nos cursos de Pedagogia	23
1.1.4 Formação de professores para a educação de surdos.....	25
1.2 Abordagens linguísticas para a educação de surdos	33
1.2.1 Bilinguismo, sujeito bilíngue e contexto bilíngue.....	33
1.2.2 Bilinguismo para surdos	40
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	52
2.1 Tipo de pesquisa.....	52
2.2 Contexto da pesquisa.....	55
2.3 Caracterização dos participantes	57
2.4 Instrumentos para geração de dados	57
2.5 Procedimentos para análise de dados gerados	58
3 ANÁLISE DOS DADOS	61
3.1. PRIMEIRA CATEGORIA: Os conhecimentos sobre Libras das alunas participantes.....	62
3.2. SEGUNDA CATEGORIA: A disciplina de Libras na graduação: expectativas e resultados	67
3.3. TERCEIRA CATEGORIA: A prática profissional com alunos surdos: o que vislumbram as futuras professoras.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	106
ANEXO A – Decreto 5.626/05.....	106

ANEXO B – Lei 10.436/02	120
ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP	122
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	124
ANEXO E - Questionário aplicado aos alunos de acordo com os objetivos da pesquisa	127
ANEXO F - Plano de Disciplina do curso de Pedagogia pesquisado	129
ANEXO G - Lei 12.319/10.....	133

INTRODUÇÃO

A área de estudos relacionada à formação de professores tem merecido inúmeras pesquisas e publicações tanto para a educação comum (PIMENTA, 1999; 2004), quanto para o atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, população alvo da educação especial (BRASIL, 2008a; BUENO, 2008), no território nacional. Autores como: Bandeira (2006), Sá (2011) e Perlin e Miranda (2011) desenvolveram estudos nessa grande área que atendem demandas específicas sobre o processo de formação de professores com foco em diferentes contextos de atuação.

A educação bilíngue de surdos, tema central desta investigação, tem como foco o processo de formação do profissional, pretendendo se inserir nos debates científicos acerca da formação de professores para atuação nesse contexto educacional. Para tanto, como escopo para coleta de dados, teremos o curso de Pedagogia, cujo objetivo é formar professores não só para a atuação na educação comum, mas também para atuar com alunos com alguma necessidade especial. Investigar esse curso especificamente se torna relevante, pois ele é contexto de atuação da pesquisadora que percebe a fragilidade do processo de formação que os graduandos estão inseridos.

Isto posto, quando se falar em educação, no caso educação bilíngue de surdos, julga-se necessário falar em formação de professores e em prática docente de qualidade para atuar dentro desse contexto. Por isso, é importante compreender a formação docente para o desenvolvimento dos saberes dos professores, o que requer capacidade, reconhecimento profissional e políticas próprias, levando em consideração o ambiente de trabalho do professor (BANDEIRA, 2006).

Segundo esse mesmo autor, atualmente a formação docente é uma das causas responsáveis pelos problemas da educação. Mesmo acontecendo uma revolução (academicismo exacerbado¹ e empirismo tradicional²) nos últimos tempos, a formação docente ainda está em crise, com inúmeras dificuldades de se colocar em prática conceitos e modelos modernos.

Tardif (2002) nos mostra que podemos compreender a representação da formação docente que evidencia o valor da prática como elemento de análise e reflexão do educador. É indispensável, portanto, que teoria e prática se completem ao longo de todo o processo de formação, questionando sempre ao docente sobre a articulação entre a teoria e a prática no contexto escolar.

Por isso, é necessário um olhar específico para os graduandos que estão no processo de formação, especificamente no curso de Pedagogia em questão, levando-os a refletir sobre teoria e prática, pois o que se percebe atualmente é que a teoria vem sendo desafiada pela necessidade prática de formar professores para atuarem frente à inclusão. Essa é uma preocupação real que aflige o meio educacional, e segundo Garcia (2013), a proposta inclusiva encontra-se no entendimento do que representa inclusão processual, desenvolvida em diversos meios.

Glat (2009) completa que, para a realização da inclusão, são necessárias uma reestruturação e uma apropriação dos diversos paradigmas legais. É fundamental que se reveja o processo de formação de professores, que na sua formação inicial não tiveram, na maioria das vezes, um currículo que considerasse estudos voltados aos alunos com deficiências, tendo como objetivo analisar práticas pedagógicas que pudessem ter como alvo seus futuros alunos.

¹Academicismo exacerbado é um academicismo excessivo que não retrata a escola real (BANDEIRA, 2006).

²Empirismo tradicional são as escolas que se fecham às suas experiências e ao seu contexto (BANDEIRA, 2006).

Perlin e Miranda (2011) discutem que a educação de surdos teria qualidade se os educadores compreendessem a cultura desses sujeitos e a facilidade que eles têm de adquirir conhecimentos por meio dessa cultura. E se a escola reconhecesse no currículo os aspectos culturais dos surdos. Segundo os autores, portanto, seria indispensável que os currículos de formação docente contemplassem temas como cultura, identidade e diferença.

Assim sendo, tomamos como fio condutor de investigação desta dissertação a lacuna que existe com relação à compreensão se a disciplina Libras - Língua Brasileira de Sinais no curso de Pedagogia possibilita aos futuros professores a capacitação necessária para a educação de surdos em um contexto bilíngue.

Tsukamoto (2014) elucida a dificuldade do professor ouvinte em lidar com um aluno surdo, desvalorizando suas contribuições e desfavorecendo o desenvolvimento da autonomia. Segundo o autor, isso acontece devido à grande parte dos professores ouvintes não saberem ou não dominarem a Libras.

Com a publicação do Decreto 5.626/05 (Anexo A), que regulamenta a Lei 10.436/02 (Anexo B), a Libras passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura. Sendo assim, os futuros docentes, para exercer sua carreira na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, devem, obrigatoriamente, realizar um curso de Pedagogia em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita se estabeleçam como línguas padrão, possibilitando a formação bilíngue desse profissional (BRASIL, 2005).

Em toda a sua dimensão o Decreto discute a realização da educação bilíngue. O adjetivo “bilíngue” refere-se ao indivíduo que emprega com competência as duas línguas; no caso dos surdos, a segunda língua poderá ser na forma escrita (SÁ, 2011).

Tsukamoto (2014) diz que é indispensável levar em conta que a inclusão dos surdos não deve ser norteadada pelo princípio de igualdade, quando nos

referimos à comunicação, em relação aos ouvintes. Deve-se levar em conta as desigualdades sócio-histórico-culturais em que o ensino deve se fundamentar, como no novo formato sugerido na Declaração de Salamanca (1994), que propõe a instituição de uma educação bilíngue para os surdos. Dessa forma, os autores supracitados nos ajudam na reflexão e compreensão das concepções dos professores em sua formação inicial sobre o ensino para surdos, levando em consideração a educação bilíngue.

Diante do exposto, é de suma importância que o professor da sala regular conheça a Libras para interagir com seus alunos durante as aulas e para que o trabalho do intérprete de língua de sinais seja mais proveitoso e progrida melhor. É necessário um olhar crítico de todos os profissionais que estão nessa dimensão de formação buscando reconstruir caminhos que propiciarão aos surdos um aprendizado significativo.

Neste sentido, para o contexto desta investigação, temos alguns questionamentos a serem respondidos, a saber:

- Quais são os conhecimentos que os graduandos em Pedagogia têm a respeito do processo de formação para a educação de surdos?
- Qual o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos?
- Quais seriam as modificações didático-pedagógicas necessárias para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos?

Partindo desses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral traçar um perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos. Como objetivos específicos: fazer um levantamento sobre o conhecimento dos graduandos em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos; analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino

para surdos e indicar possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos.

Como instrumento de coleta de dados, fizemos a aplicação de questionário estruturado fundamentado nos conhecimentos de Günther (2003). O autor refere-se a Yaremko et al. (1986, p.186), apresentando a ferramenta “questionário” como um conjunto de questionamentos sobre certo tema e que compara a opinião, a personalidade, os interesses e os dados relevantes sobre a vida do respondente. Na presente pesquisa, a obtenção de dados compreende questionamentos sobre a disciplina Libras. O questionário foi aplicado a um grupo de sujeitos do sétimo período do curso de Pedagogia, que cursam a disciplina em uma faculdade particular. Vale ressaltar que todos os sujeitos de pesquisa são mulheres, por isso, doravante, utilizaremos o termo “graduanda(s)”.

Esta pesquisa está baseada pelos fundamentos das abordagens: qualitativa e quantitativa, tendo em vista a importância de ambas na análise de dados. Este estudo científico caracteriza-se por uma metodologia descritiva, pois se preocupou com a descrição das regularidades encontradas nos dados coletados; e bibliográfica, uma vez que é delineada por uma fundamentação teórica dos escritos que envolvem amparos teóricos que contribuirão significativamente para a compreensão deste estudo.

Esta investigação científica utilizou o estudo de caso, pois procurou um melhor entendimento de uma situação pelo interesse despertado por um caso específico (STAKE, 2000).

Os dados coletados a partir das respostas dos questionários foram organizados em categorias, com base na análise de conteúdo de Bardin (2009), relacionando e confrontando com o referencial teórico da área. Os temas e as categorias foram organizados a partir das respostas das graduandas aos

questionários. As categorias foram definidas buscando maior adequação e pertinência aos objetivos da pesquisa.

Isto posto, apresentamos a organização do trabalho da dissertação. No capítulo 1 – fundamentação teórica - apresentamos questões relevantes sobre a formação de professores; professor reflexivo; formação inicial nos cursos de Pedagogia; formação de professores para a educação de surdos. Tratamos também sobre bilinguismo, sujeito bilíngue, contexto bilíngue e bilinguismo para surdos.

No capítulo 2 – metodologia - relatamos sobre o tipo de pesquisa na qual se enquadra o mencionado estudo, o instrumento utilizado para a obtenção de dados, o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos e o procedimento para a análise dos dados.

O capítulo 3 – análise de dados – traz as discussões dos dados obtidos na presente pesquisa. Tais discussões e análise estão fundamentadas no referencial teórico.

Finalizando, teço considerações que expõem um enfoque das contribuições que este estudo pode trazer para a formação inicial de professores que irão atuar com alunos surdos em um contexto bilíngue, bem como uma proposta de modificação da disciplina Libras.

A seguir, conforme já anunciamos, iniciaremos o capítulo 1, que apresentará a fundamentação teórica que proporcionou aprofundamento e sustentabilidade às questões que buscamos responder neste estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo de fundamentação teórica exponho os dois eixos teóricos principais que compõem esta investigação científica e que darão suporte ao delineamento e à análise dos dados. Como este estudo envolve a formação de professores, analisaremos o contexto de formação de professores, onde discutiremos também sobre professor reflexivo, tendo como contexto da coleta de dados o curso de Pedagogia. Faremos uma apresentação sobre a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, e, dando sequência, elucidaremos questões relacionadas à formação de professores para a educação de surdos, foco de nossa investigação.

Neste capítulo discutiremos também sobre o bilinguismo, sujeito bilíngue, contexto bilíngue e bilinguismo para surdos, a fim de fundamentar a prática educativa à qual esta investigação se propõe.

1.1 Aspectos didáticos e pedagógicos para a educação de surdos

1.1.1 Formação de professores

Quando discutimos o tema educação, julga-se necessário falar em formação de professores e em prática docente de qualidade. Por isso, é importante compreender a formação de professores, em primeira instância, para se traçar um perfil do que vem a ser uma prática docente de qualidade, que está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar no reconhecimento profissional e nas políticas públicas próprias que cada formação de professor exige, levando em consideração o seu ambiente de trabalho (BANDEIRA, 2006).

A formação inicial deve proporcionar ao professor situações para que ele pense sobre e na sua prática, com o objetivo de que essa formação perpassasse todo

seu ato de educar. Como disse Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se limita a utilizar inconscientemente uma teoria, nem ficar satisfeito com um modelo; principalmente, envolve a solução de problemas, a tomada de decisão, o fazer em circunstância limitada e várias vezes emergente. Contudo, a teoria funciona como marca para decifrar a experiência a partir do contexto da prática da realidade, sem, todavia, admitir que se preveja e verifique tudo, colaborando para dar sentido.

Tardif (2002) também discute a formação de professores e diz que a subjetividade dos educadores enquanto protagonistas do conhecimento deve ser posta no âmago das pesquisas relativas ao ensino e à escola. Existe uma dimensão pessoal já destacada no processo de formação, que de toda maneira deve-se ligar à sua dimensão ética, e não somente ao ambiente técnico ou instrumental. Perante essas perspectivas, podem-se perceber outros tipos de formação de professores.

O Ministério da Educação (MEC, 1989) propõe um modelo de formação que permite aos professores refletirem sobre sua prática docente, oferecendo-lhes condições para que possam repensar sobre a teoria que está implícita no ensino, bem como os esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes.

Dessa forma, podemos compreender a representação da formação de professores que evidencia o valor da prática como elemento de análise e reflexão do educador. No entanto, é necessário que teoria e prática se completem ao longo de todo o processo de formação, momento em que devem acontecer discussões sobre a articulação entre elas no contexto escolar (BANDEIRA, 2006).

Assim, pode-se entender que os aspectos considerados ao longo deste item são fundamentais para o desenvolvimento da excelência da prática pedagógica. E que não se pode pensar na prática desarticulada da teoria durante o processo de formação. Essas ideias estão explícitas nas ponderações

apresentadas neste texto, considerações essas provenientes de Bandeira (2006), que traz contribuições importantes para o contexto desta pesquisa.

Entretanto, dando seguimento as questões teóricas principais deste estudo, faz-se necessário conhecer sobre como se dá a formação de um professor reflexivo e o que se espera de sua prática pedagógica. Tais elementos serão abordados a seguir, quando buscaremos refletir mais profundamente sobre esses dois aspectos.

1.1.2 Professor reflexivo

O professor reflexivo apoia-se num pensamento ciente da prática, a qual mostra o homem como um ser criativo, com capacidade de poder construir ou reconstruir sua prática, agindo de modo inteligente e maleável, situado e reativo. Para Schön (2000), uma atuação dessa maneira é uma fusão de ciência, técnica e arte e mostra uma habilidade parecida com a do artista para entender o que está explícito e implícito.

Percebendo que o reconhecimento da prática profissional consiste num momento de aprendizagem por meio da reflexão, esse mesmo autor propõe uma epistemologia. Partindo da verificação da existência de credibilidade nos profissionais, tenta compreender como acontece a obtenção dos saberes que os profissionais possuem.

Para a prática do processo reflexivo, Schön (2000) apresenta quatro elementos básicos: é necessário que os docentes pensem a respeito da sua linguagem, a respeito da maneira como determinam sua função, a forma como compreendem e como determinam seu código de valores. Contudo, abordar práticas docentes de bons profissionais envolve examinar as circunstâncias em que estas se desenvolvem e as consequências das práticas adotadas, para que os professores se tornem sujeitos e transformadores da sua prática docente.

Através da ação reflexiva, os métodos da razão e da emoção estão ligados entre si e apresentam-se pela visão vasta de compreender os problemas. Os educandos que passam por um processo de formação que defende e usa ações reflexivas não ficam atrelados a uma só perspectiva; analisam com cuidado as opções que se mostram praticáveis, assim como as que se mostram mais distantes do resultado (CAMPOS e PESSOA, 2007).

Na compreensão de Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde o momento da formação inicial, ela passa a ser parte da identidade profissional do docente. Assim, o processo reflexivo compreendido como particularidade do fazer do professor, portanto, se aproxima da identidade profissional, o que mostra seu cunho ativo num período particular, embora não direto ou parcial (BANDEIRA, 2006).

Segundo Campos e Pessoa (2007, p.193), “o professor reflexivo é falível”. Pois, caso suas reflexões mostrem caminhos e nesses caminhos não aconteça o desejado, os professores não ficam em situação embaraçosa em relação a si próprios. A posição permanente de abertura, de responsabilidade e de dedicação leva os educadores a uma avaliação crítica da própria situação, na possibilidade de encontrar outros estágios para as respostas que procuram.

De acordo com Lima (2010) não existem universidades para a formação de um docente reflexivo. No entanto, essa formação pode aparecer durante a prática docente quando o educador revê sua prática pedagógica e a modifica de acordo com a necessidade posta a cada demanda. Diante do exposto, percebemos que o professor reflexivo é aquele que age ativamente sobre a sua prática docente.

Importante ressaltar que, para o contexto dessa pesquisa, conhecer o conceito de professor reflexivo ajuda as graduandas a reconhecer que existem peculiaridades no contexto educacional. Em outras palavras, implica estimular a prática de pensar sobre as escolhas pedagógicas, e após colocadas em práticas,

serem capazes de avaliá-las. Além disso, um profissional reflexivo terá menos dificuldades em respeitar a individualidade de seus alunos, promovendo a inclusão, a autonomia e a reflexão. Conforme explicitado por Schön (2007), nosso principal teórico nessa área, refletir sobre sua ação e fazer uma reflexão sobre o que foi pensado é o mecanismo ideal para que haja o ensino e a aprendizagem de qualidade.

No próximo tópico abordaremos a formação inicial do professor, elemento de crucial importância para a construção da reflexividade na ação docente. Sob o fio condutor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, nossos questionamentos se direcionarão à importância das práticas iniciais de formação para a construção do perfil profissional desejável.

1.1.3 Formação inicial nos cursos de Pedagogia

Nas discussões anteriores analisamos a importância da formação do professor conforme as bases da reflexão e da crítica sobre a própria ação. Entretanto, acreditamos que a formação inicial do professor é um importante momento para que essas reflexões aconteçam. Oliveira (2013) considera importante que a formação inicial favoreça meios para que o futuro professor possa refletir sobre sua futura prática docente. O educador deve agir com qualidade na realidade em que atua, conduzindo a sua atenção para o seu aluno.

Segundo Oliveira (2013), aparece um novo tipo de educador de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, estabelecidas pelos Pareceres CNE/CP nº 06/2005 e CNE/CP nº 03/2006, aprovadas na Resolução MEC/CNE nº 1 de 2006, resultado de uma extensa discussão na qual foram expostas diversas concepções de educação e de formação de professores.

Nessas novas diretrizes o curso de Pedagogia é destinado à formação inicial para a prática do magistério na “Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, de acordo o artigo 2º e reiterado no artigo 4º da Resolução MEC/CNE nº 1, de 2006 (OLIVEIRA, 2013, p.202).

A mesma autora diz que:

Essa formação abrangerá, de forma integrada à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Como princípio, as novas diretrizes estabelecem que a formação do estudante no Curso de Pedagogia se fundamenta no trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, concebendo a docência como base da formação (OLIVEIRA, 2013, p.203).

Assim, a autora completa que a base da formação do pedagogo é a atividade educativa escolar e não escolar, tendo como princípios a prática pedagógica, com base na docência, em sua característica e suas atividades em que se efetiva a prática pedagógica, com suas inúmeras faces, ambientes e protagonistas.

Dessa maneira, a concepção de magistério é entendida como prática pedagógica e processo educativo, produzida em relações sociais, étnico-raciais e produtivas influenciando definições, princípios e finalidades da Pedagogia.

No Brasil, entende-se que a formação de professores prepara tanto para a prática docente, quanto para a coordenação e supervisão da ação pedagógica, assim como para a administração escolar.

Contudo, nesse novo modelo abrangente de formação de professores, algumas especificidades relacionadas à prática pedagógica tendem a serem perdidas de vista, sendo ameaçadas de ficar à mercê das práticas direcionadas para a educação básica no seu âmbito geral, muitas vezes não verificado em suas diversas especificidades. Dessa forma, insere-se a política da inclusão, da escola

para todos, entre estes, as pessoas com deficiência, particularmente a pessoa surda.

1.1.4 Formação de professores para a educação de surdos

Segundo Oliveira (2013), nos últimos anos, desponta na área da Educação de Surdos, uma nova inquietação frente a essa particularidade da formação, investigando medidas sobre o verdadeiro papel da formação de professores dos alunos no contexto das novas políticas públicas.

A referida autora ressalta que, mesmo com as pesquisas mais recentes sobre a formação de professores no contexto de Educação de Surdos, a formação dos profissionais ainda tem que se desenvolver. Mostra também um desafio para investigações, com o objetivo de encontrar meios para solucionar tais questões, visando às circunstâncias identificadas na educação de nosso país.

As leis apontam a necessidade da formação de professores para atuarem frente à inclusão, sendo essa uma preocupação real que aflige o meio educacional. Segundo Garcia (2013), a proposta inclusiva encontra-se no entendimento do que representa inclusão processual, desenvolvida em diversos meios.

Glat (2009) completa que, para a realização da inclusão, são necessárias uma reestruturação e uma apropriação dos diversos paradigmas legais. Essencialmente, é fundamental que se reveja o processo de formação de professores, que na sua formação inicial não tiveram, na maioria das vezes, um currículo que considerasse estudos voltados aos alunos com deficiências, tendo como objetivo práticas pedagógicas que pudessem ter como alvo seus futuros alunos.

Para Sá (2011, p.43) um caminho seria proporcionar aos docentes o conhecimento da cultura³ e de todas as particularidades dos surdos:

O objetivo deve ser o de dar a todo futuro professor o conhecimento de que existe uma minoria surda que é usuária de uma língua natural, e que a ela tem direito. Os professores em formação devem ser tranquilizados de que não se está esperando que eles, pela obrigatoriedade legal de receber toda e qualquer criança em sua sala de aula, seja obrigado a educar a criança surda utilizando a língua de sinais, visto que, nem que fosse possível aprender a Libras em apenas uma disciplina obrigatória de sua graduação, jamais seria possível “falar” duas línguas ao mesmo tempo.

Devido à grande maioria dos professores ouvintes não terem uma formação que lhes proporcionasse um real atendimento aos alunos surdos, principalmente por não conhecerem e muito menos dominarem a Libras, surge aí um grande obstáculo a esses professores, que é o fato de não saberem lidar com um aluno surdo em sua sala de aula, desvalorizando assim suas contribuições e desfavorecendo o desenvolvimento da sua autonomia.

Com a publicação do Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, o surdo passa a ter o direito de usar sua língua, a Libras, seguindo a tendência internacional de conquistas dos direitos sociais, sendo assim reconhecido como minoria linguística. Dessa forma, o surdo é compreendido como um ser sócio-antropológico-cultural, capaz de tomar decisões sobre seu futuro, tendo autonomia assegurada pelo uso da língua de sinais, determinando que a escola, especial ou regular, passe a admitir o bilinguismo e a Libras como primeira língua para os surdos e o Português escrito como segunda língua (BRASIL, 2005 apud TSUKAMOTO, 2014).

³ Segundo Felipo (2007, p.45), “A diferença no modo de aprender o mundo, que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio interativas” está sendo denominado como Cultura Surda.

Freitas e Moreira (2011), em suas análises, ainda discutem que a mesma Lei que estabeleceu o direito linguístico aos surdos representa progressos significativos na forma atual dos currículos avaliados, suscitando os seguintes caminhos:

A inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, formação de docentes e tradutores, intérpretes de Libras, certificação da proficiência em Libras, em exame nacional, concessão de implantação de escolas e classes bilíngues em que a Libras e o português escrito sejam as línguas de instrução, entre outras medidas de impacto (TSUKAMOTO, 2014, p.253).

A formação inicial dos surdos deve ser em escola própria. Os surdos teriam muito mais facilidade em adquirir conhecimentos por meio de sua cultura se a escola reconhecesse no currículo os aspectos culturais desses indivíduos. Assim sua educação teria muito mais qualidade.

Contudo, é indispensável que os currículos de formação de professores contemplem temas como cultura, identidade e diferença. Pansini e Nenevé (2008, p.32) afirmam:

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição.

O decreto prevê também a presença da Libras em todos cursos de licenciatura. A formação de docentes para exercer sua carreira na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve, obrigatoriamente, se realizar em curso de Pedagogia, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita

se estabeleçam como línguas padrão, possibilitando a formação bilíngue⁴. O decreto prevê:

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. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Para Sá (2011), a disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura é o contato inicial que os professores em formação devem ter como uma língua que também é oficial no país. Devido às cargas horárias dos cursos serem curtas (60 ou 80 horas), o objetivo não é “aprender” Libras, uma vez que ninguém aprende uma língua em tão pouco tempo.

De acordo com a autora em questão, o objetivo principal é propiciar ao futuro educador o conhecimento necessário da existência de uma minoria linguística, os surdos, usuários de uma língua natural, a Libras. Na formação inicial de professores deve ser apontado que, mesmo pela obrigatoriedade da lei, eles não são obrigados a educar uma criança surda utilizando a língua de sinais, uma vez que, mesmo que eles soubessem Libras, é impossível “falar” duas línguas ao mesmo tempo.

É de suma importância que o professor da sala regular conheça a Libras para interagir com seus alunos durante as aulas e que o trabalho do intérprete de

⁴Sá (2011, p.44) diz que o adjetivo “bilíngue se refere ao uso competente de duas línguas (no caso dos surdos, pela Lei de Libras, pode-se entender que a segunda língua pode ser o Português na modalidade escrita) ”.

língua de sinais seja mais proveitoso e progrida melhor. Se a disciplina de Libras tiver como objetivo capacitar professores para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça em duas línguas, estão-se produzindo expectativas sem fundamento, que acarretarão frustração nos professores e nas famílias, contribuindo em grande parte com a exclusão dos surdos (SÁ, 2011).

Em toda a sua dimensão, o Decreto 5.626/05 discute ainda a realização da educação bilíngue. O Ministério da Educação diz que promoverá:

Art.11: programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua;

II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III – de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Sá (2011, p.44) diz que o adjetivo “bilíngue se refere ao uso competente de duas línguas (no caso dos surdos, pela Lei de Libras, pode-se entender que a segunda língua pode ser na modalidade escrita)”. Esse conceito não se refere a ouvintes e surdos usarem o mesmo espaço pedagógico. É importante destacar que “escolas/classes bilíngues” tanto podem ser escolas/classes onde a língua de sinais é usada como segunda língua pelos ouvintes, como também escolas próprias, nas quais a língua da comunidade majoritária é usada como segunda língua pelos surdos. No Artigo 13 do Decreto 5.626/05 se diz que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A disciplina “Escrita de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” ainda não se encontra incluída nos currículos dos cursos de formação de professores, salvo no curso de Letras/Libras. Sendo um amparo legal para a educação dos surdos, seria esta mais uma formação que os docentes teriam em prol do desenvolvimento desses alunos, uma vez que a língua escrita é um grande entrave no seu processo escolar.

Assim, nos parecem pertinentes algumas das questões citadas por Sá (2011) anteriormente, que nos fazem refletir sobre os motivos que levam os professores a se capacitarem sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Mas a estrutura escolar formal atual não os leva a trabalhar especificamente com essas pessoas, possibilitando que seja realizado um trabalho específico. Com isso, presume-se que os professores possuam, minimamente, algum conhecimento sobre as particularidades existentes na educação de surdos. Então, entende-se que, se incluídos na escola regular, os surdos estariam aprendendo português como segunda língua. A autora aponta a possibilidade de haver classes multifuncionais no contraturno, indicação que também é feita pelas escolas/classes bilíngues para surdos.

De acordo com Sá (2011) as instituições federais de ensino devem:

I – Promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
II – Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
III – Prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Sá (2011, p.46) ressalta também que no Decreto se fala em “garantir o atendimento especializado”, como também determina a LDB. Entretanto, “atendimento especializado” significa atendimento diferenciado, não significando atendimento realizado por professores não habilitados na escola regular. A disciplina Libras propiciará uma melhor compreensão sobre as questões relacionadas à surdez, possibilitará que os professores defendam a presença do intérprete de língua de sinais em todas as situações que envolvem os surdos. Mas, o atendimento especializado não acontecerá somente no contraturno, e sim se todo o ambiente escolar for favorável para a aquisição e para o desenvolvimento natural da língua e da cultura dos surdos.

Diante do exposto, podemos perceber que a formação inicial parece não preparar os professores para atuarem com os alunos surdos. Na inclusão dos alunos surdos, um fator deve sempre ser considerado, e que faz toda a diferença: relaciona-se à comunicação em relação aos ouvintes. É indispensável levar em conta que a inclusão dos surdos não deve ser norteadada pelo princípio de igualdade, quando nos referimos à comunicação em relação aos ouvintes.

Tsukamoto (2014) diz que a busca pela qualidade na educação de surdos é, atualmente, tema de vários estudos sobre surdez e suas consequências cognitivas e linguísticas. Porém, poucos estudos têm promovido reflexões acerca

dos alunos surdos incluídos nas escolas regulares, que percorreram muitos anos de escolarização e demonstram conhecimento acadêmico muito abaixo em relação ao desempenho dos ouvintes, embora suas capacidades cognitivas sejam parecidas.

A Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS) tem a seguinte colocação em relação às propostas de Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de alunos Surdos na Escola Regular:

Os alunos Surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTERAÇÃO DOS SURDOS, 2012).

No entanto, para Tsukamoto (2014, p.257), “o bilinguismo vai além do uso de duas línguas, pois provoca uma mudança no sistema educacional dos surdos”. Para que essas mudanças ocorram é importante um olhar crítico de todos os profissionais que estão nessa dimensão de formação, que envolve um diálogo e permite à escola rever e reconstruir seus caminhos.

Ao pensarmos sob esse prisma, nos questionamos se os professores estariam preparados para esse trabalho que, ao mesmo tempo, é holístico, mas também bastante específico. Acreditamos que com o perfil de professor reflexivo tais elementos poderão ser abarcados com uma maior expressividade. Como abordamos anteriormente, o professor reflexivo é aquele que sistematicamente volta seu olhar a si mesmo e à sua prática, observando seu

contexto, sua ação e a reverberação de sua atividade docente. Assim, ele poderá observar não só a forma, mas também os resultados esperados e planejados.

No próximo tópico refinaremos mais as discussões sobre o bilinguismo, o sujeito bilíngue e o contexto bilíngue, uma vez que acreditamos que para a prática docente reflexiva e abrangente o professor necessita compreender essas especificidades.

1.2 Abordagens linguísticas para a educação de surdos

1.2.1 Bilinguismo, sujeito bilíngue e contexto bilíngue

Segundo Lima (2004), educadores, linguistas, psicólogos, sociólogos, entre outros, tentam chegar a uma definição do que seja sujeito bilíngue, bilinguismo e contexto bilíngue. Essas dúvidas sobre o bilinguismo nunca foram tão relevantes.

Para a autora, destacar somente que o sujeito proficiente em duas línguas seja bilíngue, certamente é desconsiderar uma grande maioria. O conhecimento dos diversos contextos a partir dos quais o status bilíngue se caracteriza, a aquisição, o exercício e o domínio das duas línguas em situações comunicativas diferentes devem também ser levados em conta.

A bibliografia específica sobre o bilinguismo mostra não apenas a sua importância, como também a complexidade quanto ao campo de pesquisas, uma vez que não existe um consenso a respeito de sua conceituação e classificação.

O bilinguismo é uma exceção, e o falar bilíngue é frequentemente associado à perfeição. Sujeito bilíngue é raro, é um indivíduo que fala, lê, escreve, compreende duas ou mais línguas de forma igualmente fluente, sem sotaque e não apresentando nenhuma característica que possibilite diferenciá-lo de um monolíngue, ao falar uma das línguas (LIMA, 2004).

O autor em pauta continua dizendo que, de acordo com o senso comum, a definição para sujeito bilíngue vem sendo aquele indivíduo que tem o domínio de duas línguas equiparado ao domínio dos falantes nativos dessas línguas, sem apresentar interferência de uma língua na outra.

Para Lima (2004), nos países unilíngues é fácil encontrar sujeitos bilíngues. Existem nações oficialmente bilíngues, sem que nem todos os habitantes o sejam. Podemos citar como exemplo o Canadá. Nesse país existe um grande número de franceses canadenses que aprendem o inglês como segunda língua e ingleses canadenses que aprendem o francês.

De acordo com Grosjean (1994), estima-se que o bilinguismo esteja presente mundialmente em todas as classes sociais e faixas etárias. Em relação aos sujeitos bilíngues, a aquisição de suas línguas ocorre em fases variadas da vida e o nível de proficiência dificilmente é igual nas duas línguas.

Para Skutnabb-Kangas (1983), atualmente o bilinguismo não é visto mais como um acesso momentâneo de uma língua para a outra, mas como uma condição constante considerada, ocorrendo quando grupos falantes de uma língua diferente ou diferentes variedades de uma mesma língua se relacionam, e, com a finalidade de se comunicarem, um deles tem que aprender a língua do outro.

Dessa maneira, de acordo com Dulay et al. (1982), a língua e seu exercício se deparam profundamente ligados a situações sociais de poder, ou até subordinação socioeconômica. Significa que a sociedade linguística pode determinar sua língua sobre uma outra sociedade devido ao seu poder ou influência. Como salienta Saville-Troike (1973, p.3), “a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus membros a serem bilíngues. O bilinguismo é exigido apenas das suas minorias linguísticas”. Dessa forma, o uso de termos como “língua majoritária” e “língua minoritária” não tem relação

direta com a quantidade de falantes da língua e, sim, com o status e o poder da comunidade falante da língua.

Na literatura, o termo “bilinguismo” aparece sob diversos pontos de vista. Segundo Skutnabb-Kangas (1983), existem tantas definições para “bilinguismo” que os pesquisadores se sentem tranquilos para descrevê-las na sua área de investigação e de acordo com seus objetivos de pesquisa. Como exemplo podemos citar as áreas da Psicologia e da Psicolinguística, que consideram crianças bilíngues aquelas falantes de duas línguas desde a infância. Para a Linguística, a forma como o indivíduo domina as duas línguas é denominada bilinguismo. A Sociologia e a Sociolinguística se interessam pela utilização das línguas pelos sujeitos, investigando para que são usadas ou podem ser usadas; se baseiam na função que a linguagem propicia para o bilíngue ou para a comunidade bilíngue. Já a Sociologia e Psicologia Social interpretam o bilinguismo como atitude, evidenciam a forma como o falante e as pessoas com as quais ele relaciona respondem às duas línguas.

Além das diferenças salientadas anteriormente, há, entre os linguistas, uma aceitável distância nas definições em relação ao bilinguismo, indo desde uma exigência de 100% de domínio das línguas a pouco mais de 0% de domínio. Para ilustrarmos, vejamos a definição clássica de Bloomfield (1934, p.56), que define o bilinguismo como, “*native-like control of two or more languages*”. As definições geralmente destacam ora o domínio ativo e completo de duas ou mais línguas, ora o domínio completo de duas línguas diferentes sem intervenção entre os dois processos linguísticos. Sob essa visão, todas essas definições requerem uma total habilidade pelo sujeito bilíngue; ele deve usar as duas línguas como se ao mesmo tempo fosse falante nativo de ambas.

Há também definições menos rigorosas. Segundo Haugen (1956, p.10), o sujeito bilíngue pode ser definido como aquele que tem capacidade de “reproduzir enunciados completos e com sentido na outra língua”. Para

Weinreich (1953, p.1), bilinguismo é “a prática de empregar duas línguas alternadamente”. Em geral, as definições mostram que se tenha pelo menos algum conhecimento da estrutura gramatical da segunda língua, ou que, mesmo que o sujeito não tenha a capacidade de falar outra língua, seja capaz de compreendê-la.

Existem definições que requerem bem menos conhecimento ainda. Podemos destacar a lista classificatória de Macnamara (1967), que apresenta quatro habilidades linguísticas: compreensão, fala, leitura e escrita, com quatro subdivisões: fonemas/grafemas, léxico, sintaxe e semântica. Para esse autor, bilíngue é quem domina, em um nível mínimo, pelo menos uma das habilidades citadas.

Frente ao bilinguismo, podemos encontrar uma posição um pouco mais ousada, a qual Swain (1977) defende no processo de aquisição das duas línguas, não diferenciando do processo de aquisição de apenas uma língua. Esse autor considera que:

Bilinguismo e monolinguísmo não são entidades não relacionadas cada uma precisando de uma explicação independente; pelo contrário, são realizações de único fenômeno, em que são observáveis diferentes graus. Como tal, devem ser incorporados dentro de um único quadro teórico (SWAIN, 1977, p. 28).

Segundo Taechner (1983) existem três estágios no processo de aquisição bilíngue. O primeiro estágio apresenta apenas um sistema gramatical, resultado da mistura dos dois sistemas de língua ao qual a criança estaria exposta. O segundo estágio seria a separação dos sistemas lexicais das línguas, mas com a aplicação das regras gramaticais de uma das línguas. Já no terceiro e último estágio, encontra-se a distinção lexical e sintática das duas línguas. Por isso, é importante compreender algumas divisões do bilinguismo.

Weinreich (1953) divide o bilinguismo do ponto de vista linguístico em: composto, coordenado e subordinado. Estes surgem a cargo do reconhecimento do signo pelo sujeito.

- O **bilinguismo composto** seria parecido ao monolinguismo, se diferenciando na circunstância de que o bilíngue tem um duplo significante para cada significado e o monolíngue tem apenas um. Nesse caso, trata-se de um sistema linguístico único em que os significantes se referem às duas línguas (as estruturas sonoras de ambas as línguas são mantidas separadamente, mas os significados não).
- O **bilinguismo coordenado** surge no dia a dia, numa situação de interação com falantes nativos, não existindo encontro entre as duas línguas. Conforme Dolitsky (1981), o signo coordenado é intensamente forte à interferência, pois são sistemas linguísticos independentes; cada significado é associado a um significante em cada língua. Nesse sistema há a manutenção dos sinais linguísticos das duas línguas, existindo o domínio de dois sistemas linguísticos.
- No **bilinguismo subordinado**, a aquisição da segunda língua acontece em situação formal de aprendizagem, em que o aluno aprende uma nova palavra correspondendo seu significado a uma palavra de sua primeira língua, utilizando, assim, o sistema linguístico de sua língua materna como base para o aprendizado da segunda língua. Dispõe-se do único sistema no qual alguns significantes da língua dominante são usados como meio para que a língua subalterna chegue ao seu significado. Refere-se a um significado e dois significantes. Apesar disso, um dos significantes depende do outro para alcançar o seu significado, uma vez que apenas o significante dominante tem relação entre objeto e palavra.

Carroll (1970) sugere uma classificação de bilinguismo similar à proposta por Weinreich (1953), porém, seu foco está na forma como a aquisição

do bilinguismo. Desta forma, Carrol (1970) faz a distinção entre bilinguismo composto e paralelo.

- No **bilinguismo composto**, o sujeito adquire uma outra língua numa dada situação de aprendizagem, predominando o sistema de significado da língua materna. Portanto, a estrutura de uma língua continua como dominante.
- No **bilinguismo paralelo**, o sujeito adquire ambas as línguas em situações distintas de aprendizagem, onde o sistema de uma língua permanece independente da outra.

Os autores Weiss (1959) e Genesse (1977), apresentam outras divisões que devem ser consideradas para o contexto dessa investigação. O primeiro apresenta conceito de **bilinguismo natural** na aquisição da linguagem, que entende ser o direto uso ativo e passivo de duas línguas, sem que haja a necessidade de tradução. A segunda língua é adquirida de forma automática e acumulativa com a primeira língua, naturalmente, e o ambiente pode ser vivenciado em ambas as línguas.

Já o segundo apresenta uma outra alteração que afeta os tipos de bilinguismo, estabelecendo uma diferença entre **bilinguismo precoce** e **bilinguismo tardio** à saber:

- No **bilinguismo precoce**, a aquisição acontece na infância, apresentando características do bilinguismo composto.
- No **bilinguismo tardio**, a aquisição ocorre em diferentes épocas, sugerindo um bilinguismo coordenado.

Existe ainda a definição de Lambert (1963), que defende o **bilinguismo aditivo**, segundo o qual a criança aumenta o seu repertório linguístico com mais de uma língua, sem que isso afete sua primeira língua.

Vale ressaltar que na perspectiva de Mackey (1967), o monolinguismo é o estado natural do sujeito falante. Por essa razão os linguistas julgavam o

bilinguismo como um estado breve, uma fase em que os falantes de uma língua minoritária (L1) percebiam a utilidade de dominar uma língua majoritária (L2). Com o avanço das pesquisas sociolinguísticas pode-se perceber que o bilinguismo é um estado frequente em diversas sociedades, aquelas nas quais comunidades se relacionam frente a frente, por séculos, conservando parte de sua população, os bilíngues, como parte da intercomunicação.

Diante do exposto, podemos observar que vários estudos mostram diferenças entre o contexto de aquisição natural e o contexto de aquisição escolar. Em decorrência desse fator, são propostas diferentes classificações para o bilinguismo. Há alguns autores que mencionam essa diferença contextual em relação à idade. Fato é que não há um consenso que respeite as normas que devam ser consideradas ao se definir o bilinguismo.

Grosjean (1982) e Martin-Jones (s.d.) salientam a necessidade que há de deixar a perspectiva construída de uma capacidade idealizada do monolíngue em benefício de um parecer sociofuncional de bilinguismo. Neste sentido, o bilíngue não é preparado como resultado da soma de competências similar às dos falantes monolíngues e, assim sendo, não deve ou não pode ser assim classificado.

Na literatura do bilinguismo, Maher (1996) considera que a forma de pensar o bilinguismo proporciona o rompimento com a linearidade nas definições clássicas:

O universo no qual o sujeito bilíngue transita não é estável, fixo e nem tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele movimento, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngues variam de acordo com gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distante da competência comumente exigida por sujeitos monolíngues (MAHER, 1996, p. 57).

Essa consciência de movimentação, assinalada por Maher, considera que a flexibilidade é uma característica do sujeito bilíngue, pois parte do pressuposto

que a identidade é flexível, a relação entre línguas em contato/conflito é móvel, assim como é flexível também o conhecimento comunicativo do indivíduo bilíngue.

Neste tópico, foram apresentadas diversas definições para que possamos melhor compreender sobre bilinguismo, sujeito bilíngue e contexto bilíngue. A seguir, passaremos a dar foco à educação bilíngue para surdos, a fim de fundamentar a prática educativa à qual esta investigação se propõe. Portanto, discorreremos sobre o bilinguismo para surdos.

1.2.2 Bilinguismo para surdos

O bilinguismo reconhece a língua de sinais como a língua natural das crianças surdas e fundamental ao aprendizado de uma segunda língua. “Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais” (QUADROS, 1997, p.47).

Sendo a língua de sinais uma língua natural adquirida espontaneamente pelo surdo em contato com outros surdos que também usam a mesma língua, e sendo a língua oral adquirida sistematicamente, assim os surdos têm o direito de serem ensinados na língua de sinais. Portanto, a proposta bilíngue pretende garantir esse direito.

Para Quadros (1997), essa necessidade psicolinguística de uma proposta bilíngue se associa à visão da Gramática Universal (Chomsky e Lasnik, 1991; Chomsky, 1981, 1986). Se existe um mecanismo para que a linguagem seja adquirida, comum a todos os humanos, que necessita ser ativado perante a experiência linguística positiva, perceptível à criança, então a criança surda brasileira precisa adquirir a Libras o mais cedo possível, para que possa ativar naturalmente esse mecanismo. A língua portuguesa não será a língua que ativará

de forma natural o mecanismo, em razão da falta de audição. Essa criança poderá até vir a adquirir a língua portuguesa, mas nunca natural e espontaneamente, como ocorre com a língua de sinais.

Skutnabb-Kangas (1994, p.152) considera que um excelente nível de bilinguismo precisa ser o objetivo educacional para todas as crianças surdas. De acordo com análises sobre os direitos humanos linguísticos, o autor chegou a conclusões a respeito de suas razões perante sua afirmação. Esses direitos devem garantir que:

- a) Todas as pessoas tenham o direito de se identificarem com uma língua materna e de serem respeitados e aceitos devido a esse fato;
- b) Todas as pessoas tenham o direito de aprender a sua língua materna, nas suas formas oral (quando possível fisiologicamente) e escrita (pressupondo a minoria linguística na sua língua materna);
- c) Todos tenham o direito de usar a sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

O autor ressalta ainda que, além das questões citadas, a declaração dos direitos humanos linguísticos precisa assegurar que todos os usuários de uma língua materna não-oficial em um país tenham o direito de serem bilíngues, ou seja, o direito de adquirirem a sua língua materna e a língua oficial de seu país. Assegurando esses direitos às crianças surdas brasileiras, ter-se-á o perfil de uma proposta bilíngue.

Quadros (1997) alerta também sobre a importância dedicada às culturas próprias nas quais as crianças surdas estão inseridas. A comunidade surda está inserida numa cultura própria, e esta deve ser cultivada e respeitada, assim como a comunidade ouvinte também tem sua cultura. Portanto, uma proposta exclusivamente bilíngue não é possível. Uma proposta de educação deve ser,

além de bilíngue, bicultural para possibilitar a entrada rápida e natural do surdo na comunidade ouvinte e para fazer com que ele se identifique como elemento de uma comunidade surda. Isso apenas acontecerá quando os professores e os surdos trabalharem juntos. Veja o que diz Skliar:

(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se um processo psicolinguístico normal (SKLIAR et al., 1995, p.16).

Quanto ao aspecto psicossocial, a integração da criança surda na comunidade ouvinte será satisfatória apenas se tiver um reconhecimento um tanto consistente com a sua comunidade; na situação oposta, tanto numa comunidade como na outra, ela terá dificuldades, demonstrando restrições sociais e linguísticas certas vezes que não podem ser retomadas. Considerando as condições sociais intrínsecas ao desenvolvimento dos surdos, Gões (1996) observa:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes a surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p.38).

Assim sendo, as limitações cognitivas muitas vezes características dos surdos são produto da falta do acesso precoce à língua de sinais. Essa barreira traz grande influência em todo o seu desenvolvimento e principalmente no processo de construção da linguagem.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, Quadros (1997) considera que a proposta bilíngue entende a sua evolução fundamentada em técnicas de ensino de segundas línguas. Essas técnicas se devem às capacidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas perante suas experiências naturais com a Libras. Surge, então, uma grande dificuldade para o desenvolvimento psicossocial da criança surda, filha de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais e nunca tiveram contato com pessoas surdas.

Neste caso, será muito difícil o ensino eficaz da língua portuguesa, pois a criança não nasce em um ambiente que possibilite o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a Libras. Percebe-se que a dificuldade não é a criança ser surda, e sim uma dificuldade social, causando resultados que não podem ser revertidos na sua evolução caso não seja oferecida a ela a garantia de adquirir uma língua naturalmente.

Para a autora, é importante que a criança tenha contato com surdos adultos, pois a participação do adulto surdo produz enormes benefícios numa proposta bilíngue. Desde que a criança entre na escola é fundamental que seja acolhida por um integrante próprio da sua comunidade cultural, social e linguística.

Dessa maneira, a criação de sua identidade passa a ser oportunizada, bem como iniciando a aquisição da sua língua natural. Esses benefícios são essenciais para o bom resultado da proposta bilíngue. Para que a linguagem e o pensamento da criança surda se desenvolvam, possibilitando, dessa forma, o ensino de uma segunda língua, torna-se necessário que a escola (ou outra

instituição) propicie um ambiente adequado que facilite um domínio suficiente da língua portuguesa.

Em relação ao ensino da língua oral, Ferreira Brito (1995) diz que:

A preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a forma seria mais facilmente apreendida pelo surdo. A parte externa de uma língua, que passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a relação com a faceta interna da língua for enfatizada (FERREIRA BRITO, 1995, p.15).

Segundo Quadros (1997) não basta limitar-se à forma oral sem tornar a expressão significativa. A forma oral ou espacial são formas externas da língua, enquanto os aspectos formais e do significado (aspecto do recurso linguístico) são internos, sem dependência de serem orais ou espaciais. Dessa forma, a finalidade é fazer com que as línguas externas sejam comunicadas por meio do aprimoramento das circunstâncias internas.

Após o exposto, é importante que a escola, ao pensar na inclusão do aluno surdo, considere a necessidade e o direito desses indivíduos de um contexto bilíngue. É necessário que o espaço escolar contemple as condições linguísticas e culturais da criança surda, na busca de resultados positivos para uma aprendizagem significativa.

Como o foco desse trabalho científico é a formação de professores na qual, futuramente, os alunos estarão inseridos em um contexto escolar, é relevante que conheçam as possibilidades para a concretização do ensino bilíngue que as escolas podem oferecer: o **bilíngüismo simultâneo** ou o **bilíngüismo sucessivo**. No **bilíngüismo simultâneo**, as duas línguas são apresentadas ao surdo simultaneamente, ou seja, o surdo aprende a língua majoritária e a língua de sinais desde pequeno. Já no **bilíngüismo sucessivo**,

primeiro o surdo é apresentado à língua de sinais e, só após ter o domínio da mesma, poderá aprender a língua majoritária como segunda língua, uma vez que a língua de sinais fornecerá suporte para o desenvolvimento da língua majoritária (GUARINELLO, 2007).

Segundo Quadros (1997), considerando a primeira forma, a criança adquire a língua de sinais e a língua oral paralelamente. Portanto, essa proposta é um tanto questionável. Para Skutnabb-Kangas (1994, p.143-144), depende da descrição de bilinguismo confirmar que a aprendizagem de duas línguas acontece dessa maneira. O autor diz que as variabilidades nas descrições acontecem com o destaque dado a cada princípio que explica o bilinguismo. Os princípios que ele cita são:

- a) **Origem** - aquisição de duas línguas na família com falantes nativos e/ou aquisição de duas línguas concomitantemente com a presença de comunicação.
- b) **Identificação** - o indivíduo se reconhece como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas (interna); e o indivíduo é reconhecido pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas (externa).
- c) **Competência** – domínio das duas línguas como nativas, formação de discursos com significados inteiros na outra língua, entendimento e domínio da estrutura gramatical da outra língua, convívio com a outra língua.
- d) **Função** – o indivíduo utiliza ou pode utilizar duas línguas em diversas circunstâncias segundo a necessidade do grupo social.

Felipe (1989) refere-se às diferenciações em relação aos tipos de bilinguismo. A autora salienta a diferença entre bilinguismo e diglossia. O bilinguismo inclui a capacidade e a prática em duas línguas e pode ser individual ou em grupo. A diglossia inclui uma condição linguística em que duas línguas são dispensáveis, ou seja, uma língua é utilizada em certas situações nas quais a

outra não é utilizada. No caso dos surdos, o bilinguismo e a diglossia podem ocorrer ao mesmo tempo. A língua portuguesa é utilizada pela pessoa surda apenas em ocasiões que demandam o convívio com pessoas ouvintes e para leitura e escrita. Em contrapartida, a língua de sinais é utilizada pelos surdos, preferencialmente, em situações não formais. Felipe cita:

Esse bilinguismo diglótico da comunidade surda é o fator principal de identificação e solidariedade enquanto grupo: os ouvintes são considerados pessoas de fora, tratados com certo distanciamento até que eles, através do aprendizado da LSCB⁵, se entreguem a eles, tornando-se bilíngues e por isso não representando transtorno (FELIPE, 1989, p. 104).

Quadros (1997) menciona que, caso a escola inclua o ensino da língua portuguesa oral, esta deve ser realizada por pessoas especializadas. O ideal é que o trabalho realizado com a oralização seja realizado fora do horário escolar para que o acesso aos conteúdos curriculares não seja prejudicado. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino.

Em relação às características de um professor para atuar em escola bilíngue para surdos, Davies (1994, p.111-112) expõe três perspectivas primordiais:

- a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se com um adulto bilíngue;
- b) O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) O professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico

⁵LSCB: língua dos sinais dos surdos dos centros urbanos do Brasil (FELIPE, 1989).

comum a elas e atendendo às diferentes funções que cada língua representa para cada criança.

Davies refere-se a uma passagem em que Bergmann (1978) fala que não é possível polemizar sobre as diversas instituições educacionais onde não há comunicação entre professor/aluno. Sem ter como precedência o conhecimento da língua de sinais, é difícil falar em educação de surdos. Essa dificuldade é ampliada a todos os profissionais que trabalham de modo direto com os surdos.

Segundo Skliar et al. (1995) os objetivos da educação bilíngue-bicultural são:

- a) Possibilitar um espaço linguístico propício às particularidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- b) Garantir o progresso sócio-emocional completo das crianças surdas partindo do reconhecimento dos surdos adultos;
- c) Oportunizar condições de uma criança desenvolver uma teoria de mundo;
- d) Viabilizar a aquisição íntegra a conhecimento curricular e cultural.

Fernandes (1990) observa que muitas das discrepâncias da educação dizem respeito à alternativa praticada por um dos modos em que o bilinguismo se mostra. Após estudos a autora reconheceu como os surdos brasileiros em uma comunidade diglota (onde língua de sinais e língua portuguesa convivem) adquirem as línguas. Verificou que os surdos demonstravam a intervenção de uma língua de sinais sobre o português e que, drasticamente, os surdos não dominavam a língua portuguesa. Assim, chegou à conclusão de que isso se deve à possível falta de um ensino organizado dessa língua e um aprendizado de forma natural da língua de sinais.

Implantar o bilinguismo na escola de surdos já se configurava desafiante, pois depende de mudanças de práticas vindas de um modelo educacional que durou quase um século (as práticas oralistas); atualmente, a

educação bilíngue aparece dentro de um contexto de educação inclusiva que também não é tão simples. É fundamental que haja investimentos na formação de profissionais na área da educação, tanto em relação à língua, quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, como também o estabelecimento do ambiente na escola para se trabalharem as duas línguas.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê que os órgãos federais responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos, bem como organizar escolas e classes de educação bilíngue com professores especializados, para o atendimento aos alunos surdos e ouvintes, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Já no Art. 22 o Decreto estabelece escolas bilíngues ou escolas comuns na rede regular de ensino para alunos surdos e ouvintes, nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Profissionalizante, sendo importante também a presença de intérpretes de Libras para o acompanhamento dos alunos surdos em todas as atividades escolares, bem como professores que conheçam a singularidade linguística desses alunos (BRASIL, 2005).

Para acrescentar essa referência de educação, no 2º parágrafo do Art. 22, o mencionado Decreto dispõe o direito ao Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos no contraturno com o objetivo de complementação curricular. Para tanto é necessária a disposição de recursos tecnológicos (BRASIL, 2005).

Segundo Lima (2004), existem muitos obstáculos e problemas no atendimento educacional aos surdos. Portanto, estudos têm auxiliado para elucidar que facilitem o trabalho com esses alunos, como também experiências efetivas que demonstram estratégias que têm possibilitado a aprendizagem dos alunos surdos em escolas inclusivas bilíngues.

A inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e dos cursos de Fonoaudiologia foi uma das principais

normatizações do Decreto 5.626/05, pois nos faz considerar que o principal objetivo seja capacitar os professores para trabalharem com os alunos surdos no ensino regular, principalmente nos anos iniciais, sendo responsabilidade dos cursos de Pedagogia a formação dos docentes para atuarem nesses níveis.

Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010) dizem que, sobre os conhecimentos que a disciplina de Libras deve proporcionar na formação de professores, deveriam ser suficientes para que os docentes pudessem viabilizar um contexto educacional bilíngue aos surdos, em que todas as interações pedagógicas fossem realizadas com a utilização da Libras e da Língua Portuguesa por escrito. De acordo com as autoras supracitadas, o conhecimento da Libras pelo professor contribuirá sobremaneira para que a educação bilíngue aconteça. Além disso, é importante que essa língua seja utilizada por toda a comunidade da escola e presente em todas as situações escolares.

Quando pensamos em educação bilíngue (Língua Portuguesa e Língua de Sinais), logo pensamos numa educação voltada para os surdos; mas, se pensamos em educação inclusiva, onde alunos surdos e ouvintes compartilham o mesmo espaço de aprendizagem, não podemos pensar em um bilinguismo só para os surdos. Isso seria um preconceito linguístico que existe na sociedade, o qual Gesser (2009) denomina de “bilinguismo social”:

É importante esclarecer que o Decreto 5.626/05 não prevê a formação de um professor regente bilíngue a ponto de dar conta, sozinho, de trabalhar com alunos surdos e ouvintes, ministrando as aulas em português e em LIBRAS; o contexto educacional bilíngue será proporcionado pela presença de outros profissionais e de medidas específicas. No entanto, entendemos que o domínio, minimamente, da LIBRAS, pelo professor, irá contribuir para um contexto educacional bilíngue, considerando que o planejamento das aulas é direcionado por ele, e mesmo contando com o apoio do intérprete para isso é o professor quem tem a formação didática e deve entender sobre o processo de aprendizagem dos alunos de modo geral (GESSER, 2009, p.48).

Essa dominação linguística faz com que os usuários de línguas minoritárias se tornem usuários da língua majoritária. A isso, chamamos de “bilinguismo social”; o uso das duas línguas é fundamental para o indivíduo (ROMAINE, op. cit.). Mesmo assim, muitos indivíduos pertencentes a grupos minoritários não são considerados, e não se consideram também como bilíngues. Quando se veem e/ou se consideram bilíngues, quase sempre é um bilinguismo visto como problema e não como solução.

Isso acontece, certamente, devido à concepção tradicional que se tem sobre bilinguismo, considerando que o indivíduo bilíngue é aquele que fala duas línguas orais que têm predomínio, línguas majoritárias. Portanto, acontece um não reconhecimento linguístico das línguas minoritárias, uma vez que são socialmente desprivilegiadas.

Ao falarmos de educação bilíngue no contexto inclusivo devemos considerar também que a inclusão de profissionais surdos é muito importante, sendo que essa inclusão acontece em via de mão dupla, como propõe Quadros e Campello:

As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngue complexo. A escola que se propõe a executar a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) vai precisar considerar essa complexidade no seu dia a dia, redesenhando os espaços escolares, inserindo em seu quadro professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais (QUADROS e CAMPELLO, 2010, p. 43).

São importantes o envolvimento e a presença de professores bilíngues tanto surdos quanto ouvintes na educação bilíngue para surdos, para que realmente esse contexto escolar seja vivenciado de forma significativa pelos alunos nas duas línguas. No entanto, é relevante destacar que, para o contexto desta pesquisa científica, Quadros (1997) expõe contribuições fundamentais em relação ao bilinguismo para surdos.

Diante do exposto, esta investigação parte do pressuposto de que há a necessidade de se discutir a forma de construção da formação inicial dos futuros professores que irão atuar com alunos surdos. Tem como cenário o contexto bilíngue, uma vez que, conforme apontamos no decorrer da apresentação do objeto e da fundamentação teórica em questão, grande parte dos professores se formam sem ter os pressupostos necessários para a prática da educação dos surdos.

Após a exposição da fundamentação teórica, passaremos a fazer a descrição dos procedimentos para a geração dos dados necessários para análise, tendo como objetivo responder os questionamentos dessa investigação científica. Entretanto, é importante ressaltar que a análise mais pormenorizada do objeto à luz dos autores eleitos para a fundamentação teórica mostra que a educação dos surdos apresenta uma vertente rica para discussões e reflexões. No caso específico desta investigação, a situação destacada é a formação de professores que irão atuar com esses alunos.

Após as reflexões tecidas acerca do objeto e do arcabouço teórico, faz-se necessário apresentar as escolhas metodológicas tomadas para a construção desta pesquisa. No próximo capítulo, então, estas serão apresentadas, considerando a especificidade do objeto relacionado à opção metodológica, que aponta para a importância de uma formação mais elaborada dos professores com relação à educação dos surdos.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo abordaremos os procedimentos metodológicos que guiaram esta investigação. Para tanto, serão elucidados os eixos que nortearam a escolha metodológica, tais como: o tipo de pesquisa; o contexto da pesquisa; a caracterização dos participantes; o método e os instrumentos de geração de dados e o procedimento para a análise dos dados gerados.

2.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo investigativo está pautado pelos fundamentos das abordagens: qualitativa e quantitativa. Ainda que existam significativas diferenças entre essas duas abordagens, alguns autores vêm demonstrando a eficiência em uni-las, visando os benefícios de ambas na análise de dados. Sob este ponto de vista, Demo (1995, p. 231) destaca que:

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

De acordo com Gatti (2004), no uso dos métodos quantitativos necessitamos refletir sob duas perspectivas: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm certas características que limitam as operações que se conseguem realizar com eles, e que evidenciam seu alcance; segundo, que as boas análises têm influência direta das boas perguntas que o pesquisador propõe, quer dizer, da qualidade teórica e do aspecto epistemológico na abordagem do problema, as quais encaminham as interpretações. Sem deixar de considerar essas circunstâncias como ponto inicial, pode-se correr o risco, de um lado, de

empregar determinados tratamentos estatísticos de forma inadequada, e, de outro lado, de não se alcançarem as análises qualitativamente significativas, partindo das interpretações numéricas.

Segundo o mesmo autor, os métodos de análise quantitativos podem ser bastante necessários na compreensão de vários problemas do contexto educacional. Além disso, a combinação deste tipo de dados com dados procedentes de metodologias qualitativas tende ao enriquecimento e compreensão de eventos, fatos e processos. Ambas as abordagens exigem do pesquisador o esforço de reflexão, para que o material coletado e analisado tenha significado.

Por isso, esta investigação utilizará também da abordagem qualitativa para agregar interpretações consideradas pertinentes e que atendam a demanda dos objetivos e perguntas desta pesquisa.

Dessa forma, abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um tipo de trabalho investigativo em que o pesquisador é o instrumento principal, e a fonte principal de dados é o ambiente que investiga. O investigador preocupa-se mais com o processo do que apenas com os resultados. Além disso, os autores pontuam que, caracterizada por uma metodologia descritiva, a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com a exposição das regularidades encontradas nos dados coletados, e por isso é delineada por uma fundamentação teórica que determina a compreensão dos estudos a que se pretende.

Ainda segundo os autores, a investigação qualitativa "tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48). Com essa definição os autores reforçam que a investigação qualitativa é descritiva, sob o ponto de vista de seus objetivos, e os resultados da pesquisa devem conter, além das descrições, citações e argumentações teóricas que os sustentam no contexto da investigação. Para os autores, na pesquisa qualitativa, a palavra

escrita toma para si particular importância no que se refere aos registros das informações, como também para a divulgação dos resultados. Portanto, ao se analisarem os dados de forma descritiva, os pesquisadores devem abordar o contexto da investigação de forma bem detalhada, interessando-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

Os pesquisadores qualitativos analisam as informações levando sempre em consideração o contexto em que os participantes estão inseridos. De um modo geral, eles tendem a buscar a sistematização dos dados coletados ao longo do período de investigação. Além disso, o pesquisador vai construindo suas abstrações tendo sempre em mente o objetivo da pesquisa e de acordo com as informações coletadas. As abstrações são construídas de acordo com as informações coletadas e com a maneira como elas vão se agrupando. Assim:

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50).

De acordo com o exposto na citação, é possível perceber que o significado que se consegue apreender a partir dos dados coletados é o fundamental em uma investigação qualitativa. Entendemos, portanto, que o ato de aproximar os dados precisos é de fundamental importância para uma interpretação subjetiva dos fenômenos pesquisados.

Além de termos como foco desenvolver uma pesquisa pautada pelos princípios das abordagens qualitativa e quantitativa, para o contexto desta investigação podemos também afirmar que esta pesquisa se configura, sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos, em um estudo de caso. O estudo de caso define-se exatamente por investigar um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição ou um evento.

Os investigadores de caso procuram o que é comum e o que é particular em cada caso, mas o resultado final mostra, na maioria das vezes, algo original com relação aos seguintes aspectos: a natureza do caso; o histórico do caso; o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido; os informantes pelos quais pode ser reconhecido (STAKE, 2000). Após a caracterização da pesquisa, descreveremos mais detalhadamente o contexto da investigação científica, ou seja, sobre como, quando e onde ocorreu esta investigação.

2.2 Contexto da pesquisa

O curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura, e tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). O professor graduado em Pedagogia assume todo o currículo da série em que leciona. Os cursos também formam profissionais para atuarem na gestão escolar, mas a prioridade é a formação de professores (MEC, 2015).

No curso de Pedagogia em questão temos a oferta da disciplina de Libras, que é objeto desta investigação, e sobre ela o Decreto 5.626/05 diz que a Libras deve ser inserida como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas, federais, estaduais e municipais (BRASIL, 2005).

Isto posto, cabe informar que a pesquisa ocorreu em uma faculdade particular, situada na cidade de São João del-Rei, na região do Campo das Vertentes de Minas Gerais, entre os meses de fevereiro e junho de 2015. Tal escolha se deu pelo fato de a pesquisadora lecionar a disciplina de Libras nessa instituição, o que facilitou sobremaneira sua coleta de dados.

A turma na qual a pesquisa se desenvolveu cursava o sétimo período noturno do curso de Pedagogia. Selecionada a turma e a disciplina, e após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, conforme CAAE 43493615.1.0000.5148 (Anexo C), a investigação foi iniciada, sendo devidamente explicado que a pesquisa só poderia ser realizada com o consentimento livre e esclarecidos dos sujeitos⁶, manifestando seu aval à participação. Após o fornecimento das informações pertinentes ao processo investigativo, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Anexo D), que, lidos e assinados, nos proporcionaram o início da coleta de dados.

Todo o processo para esclarecimentos sobre a investigação foi realizado para que os sujeitos de pesquisa compreendessem a importância do tema e a seriedade de um procedimento científico investigativo no ambiente acadêmico.

Exposto o delineamento da pesquisa e seu contexto, passaremos a descrever com maiores detalhes quem são os sujeitos participantes da pesquisa.

⁶No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram elencadas várias informações tais como: justificativa de se realizar a presente pesquisa, os objetivos, os procedimentos para a realização, os riscos esperados e os benefícios. Foram também abordadas questões referentes à possível retirada de consentimento, à liberdade dos sujeitos de se retirarem da pesquisa em qualquer fase sem nenhuma penalidade, à garantia do sigilo de dados confidenciais dos sujeitos para assegurar a privacidade e formas de contatos com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da mencionada instituição de ensino federal, vínculo da pesquisadora.

2.3 Caracterização dos participantes

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 33 graduandas do curso de Pedagogia, sendo 32 alunas ouvintes e 1 aluna surda. A faixa etária das graduandas variou entre 22 e 51 anos. Das alunas, 70% ainda não atuavam no magistério. As demais, 30%, possuíam algum tempo de atuação no magistério. Das que possuíam experiência na docência, 90% atuavam há menos de 3 anos na área, enquanto apenas 10% já atuavam há 3 anos.

Após a caracterização dos sujeitos envolvidos nesta investigação, passaremos a apresentar os instrumentos utilizados para gerar os dados e, na sequência, os procedimentos necessários às análises.

2.4 Instrumentos para geração de dados

O instrumento para a geração de dados desta investigação foi escolhido a partir do seu objetivo, que é traçar um perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos. Para tanto, os questionamentos da presente investigação são: verificar quais são os conhecimentos que o graduando em Pedagogia tem a respeito do processo de formação para a educação de surdos; qual o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos e quais seriam as modificações didático-pedagógicas necessárias para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos.

Optamos então pelo questionário estruturado (Anexo E) por considerá-lo uma importante ferramenta quando se tem em mente um objetivo estabelecido, além de ser uma ferramenta que norteia os questionamentos da investigação dos seus sujeitos. Nosso embasamento para a utilização dessa ferramenta se dá nas ponderações de Günther (2003, *apud* Yaremko et al. (1986, p.186) ao definir o

questionário como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”.

Segundo Chizzotti (1995), o questionário estruturado:

(...) consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas as quais saibam informar, vindo esclarecer o problema da pesquisa.

Gunther (2003, *apud* Yarenko et al. (1986, p. 186) afirma ainda que o questionário pode ser aplicado em interação pessoal em forma de entrevista individual ou por telefone; pode ser autoaplicável após o envio por correio.

Após fornecidos os instrumentos utilizados para geração de dados, damos sequência aos procedimentos para a análise dos dados gerados.

2.5 Procedimentos para análise de dados gerados

Os dados coletados a partir das respostas do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa tiveram uma análise descritiva das respostas. A finalidade foi identificar semelhanças e divergências das respostas no geral, para depois submeterem-se a procedimentos de análise mais finos, como a técnica de Análise de Conteúdo. Ainda que outros autores proponham descrições diversificadas dessa técnica, apoiamo-nos na proposta de Bardin (2009), que conceitua a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.42).

Na análise de conteúdo, tiramos partido do tratamento das mensagens para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio tal como um detetive ou um arqueólogo: “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com ‘vestígios’: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar” (BARDIN, 2009, p.41).

O ponto inicial na análise de conteúdo deve ter uma organização. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo divide-se em três etapas: a primeira etapa é a pré-análise; a segunda é a exploração do material; e a terceira, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise caracteriza-se pela fase de organização propriamente dita, de organização dos documentos. Compreende-se como “leitura flutuante, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2009, p.122), ou orientada por hipóteses implícitas.

A segunda fase de exploração do material é de aplicação sistemática das decisões tomadas: “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2009, p.127).

A terceira fase é de tratamento dos resultados obtidos e de interpretação. Para Bardin (2009), os dados são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Esta etapa compreende os processos de codificação (transformação dos dados brutos dos textos em recortes para análise) e categorização dos dados (classificação de elementos do texto em temas).

Nesse sentido, as respostas às questões da presente pesquisa foram reduzidas a um mínimo de categorias possíveis que fornecesse uma representação simplificada dos dados desses sujeitos em termos brutos para análise. Dessa forma, para Bardin (2009, p.145), a etapa de categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero com os critérios previamente definidos”.

As categorias foram definidas buscando maior adequação e pertinência aos objetivos da investigação, facilitando, assim, a análise dos dados gerados.

Após esclarecimento dos aspectos metodológicos que nortearam essa investigação científica, apresentaremos em seguida as análises dos dados gerados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração o que foi discutido no capítulo teórico sobre formação de professores especificamente para a formação de surdos e o bilinguismo para surdos, neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados obtidos por meio do questionário estruturado, que foi confeccionado pautando nas questões teóricas supracitadas. Vale lembrar que o questionário foi aplicado à 31 graduandas do ensino superior do curso de Pedagogia, pois no dia marcado para a aplicação do mesmo, 2 graduandas não compareceram. Assim, a análise fará referência, em termos percentuais, ao universo de 31 questionários respondidos.

Buscando atender aos objetivos específicos desta pesquisa científica, que são: a) fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos; b) analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos; c) indicar possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos; foram elencadas três categorias para a realização da análise dos dados gerados, a saber:

- CATEGORIA A: Os conhecimentos sobre Libras das alunas participantes;
- CATEGORIA B: A disciplina de Libras na graduação: expectativas e resultados;
- CATEGORIA C: A prática profissional com alunos surdos: o que vislumbram as futuras professoras.

Após a criação dessas categorias temos a seguinte estrutura, que é o modelo que determinará a divisão dos dados e suas análises:

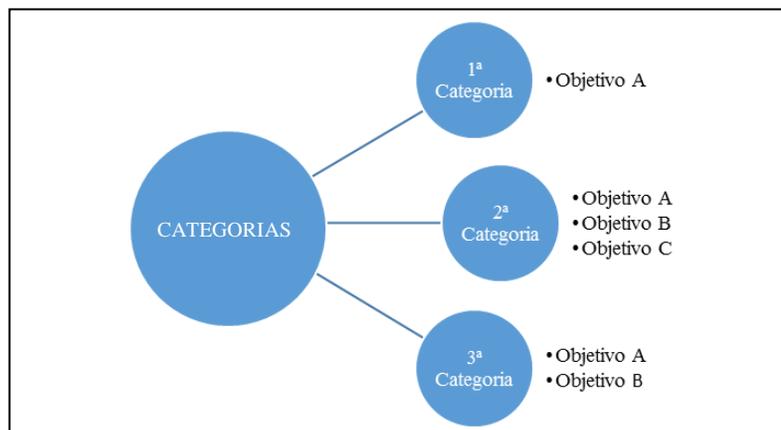


Figura 1: Categorias

Com a explicitação da estrutura acima, começaremos nossas análises com base na triangulação entre a fundamentação teórica adotada, as observações realizadas e os dados colhidos por meio do questionário estruturado. Para manter o sigilo e a confidencialidade, de modo a preservar a identidade das participantes da pesquisa, as graduandas receberão as siglas A1, A2, A3, e assim sucessivamente, até A31.

3.1. PRIMEIRA CATEGORIA: Os conhecimentos sobre Libras das alunas participantes

Ao analisar essa categoria foi possível encontrar respostas para o objetivo A: fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos, bem como responder à pergunta de pesquisa: quais são os conhecimentos que o graduando em Pedagogia tem a respeito do processo de formação para a educação de surdos? Seguem abaixo as análises e suas considerações.

Segundo Quadros e Karnoop (2004), as línguas de sinais são concebidas como línguas naturais que conferem caráter específico e diferenciam das outras línguas. Assim sendo, as línguas de sinais não são um entrave para o surdo e nem uma patologia da linguagem, sendo consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legal. Stokoe, em 1960, constatou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua verdadeira, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade inumerável de expressões.

Nos dados coletados foi possível verificar que, no entendimento das graduandas sobre Libras, 78% se reportaram à Libras como língua. Outros 22% descreveram a Libras como forma de comunicação, como podemos observar nos excertos abaixo e no gráfico demonstrativo:

O que você entende por Libras?

A5: “Libras é o meio que possibilita o surdo a se comunicar com as pessoas ouvintes e surdas também”.

A16: “Língua Brasileira de Sinais, forma com que os surdos se comunicam”.

A2: “É a língua de sinais onde o surdo tem a possibilidade de se conectar com o mundo, se manter informado, viver em sociedade, não se sentindo excluído”.

A3: “É uma língua de sinais que possibilita o surdo a se comunicar com as pessoas surdas e ouvintes”.

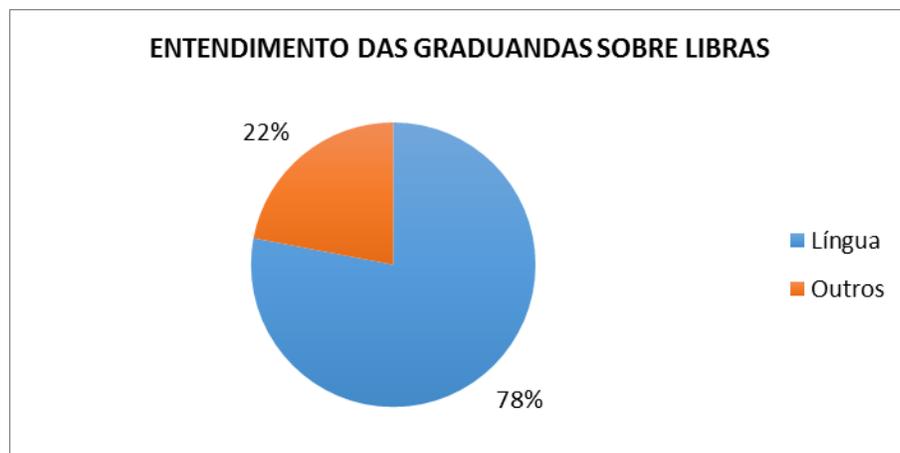


Figura 2: Gráfico do Entendimento das graduandas sobre Libras

Sabe-se que, no conceito de Libras que aparece na Lei 10.436/02, verificamos que as graduandas possuem algum domínio em relação a ele, pois a maioria das respostas demonstram que as alunas entendem que “Libras” é uma língua que permite a comunicação entre os surdos e entre os surdos e os ouvintes. Conforme registra a mencionada lei, compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria que transmite ideias e fatos das comunidades surdas do Brasil.

Torna-se importante salientar que a concepção que as graduandas têm sobre Libras é importante e abrangente; porém é apenas o ponto de partida que auxiliará na prática desse profissional dentro da sala de aula. Acreditamos que entender que a Libras é um meio de interação essencial entre surdos e ouvintes é fundamental no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. A língua de sinais está além da necessidade de comunicação dos surdos, uma vez que ela aproxima os surdos e seus interlocutores.

Por isso, pensamos que o professor da sala regular necessita ter o conhecimento da língua de sinais para que a interação aconteça com seus alunos

e para que o trabalho do intérprete de língua de sinais seja mais favorável e se desenvolva da melhor forma possível. Contudo, pensar que a disciplina de Libras capacita docentes para a prática pedagógica em duas línguas pode gerar expectativas que acarretarão decepção nos professores e nas famílias, contribuindo em parte com a exclusão dos surdos (SÁ, 2011). Os dados colhidos nesta pesquisa visam a proporcionar reflexões acerca de tal afirmação, apontando para um quadro de não correspondência entre a construção dos saberes teórico-práticos propostos em lei e aqueles efetivados com a formação dos docentes.

Já quanto aos conhecimentos prévios de Libras antes de cursar a disciplina, 68% das graduandas afirmaram não possuir esses conhecimentos e 32% relataram ter adquirido esses conhecimentos através de um minicurso oferecido pela instituição. Percebemos que a presença de uma colega surda usuária de Libras e com uma intérprete em sala, para a maioria dos sujeitos, não foi reconhecido como sendo um conhecimento prévio que as alunas possuíam, bem como não parece ter sido relevante esse contato com o colega de sala. Tal conclusão se ampara nas declarações abaixo e no gráfico demonstrativo:

Você tinha algum conhecimento (prévio) de Libras antes de cursar a disciplina? Qual?

A4: “Não”.

A10: “Não tinha contato com surdos”.

A12: “Não”.

A14: “Não”.

A13: “Não tinha nenhum conhecimento”.

A22: “Não, nenhum”.

A25: Não”.

A27: “Não”.

A30: “Não”.

A11: “Sim, convivemos com uma surda em nossa sala de faculdade...”.

A24: “Sim, conheço alguns sinais, por ter na minha sala uma aluna surda”.



Figura 3: Gráfico do Conhecimento de Libras antes de cursar a disciplina

Os dados nos mostram que a maioria das graduandas não possuíam conhecimento de Libras. Dessa forma, o fato de as alunas terem uma colega surda usuária de Libras não parece ser um marco no processo de aprendizado da Libras para esse grupo. A presença de alunos surdos no meio acadêmico tem crescido com o passar dos anos; entretanto, na instituição em questão, é o primeiro caso de aluno surdo que frequenta um dos cursos superiores. Além disso, de acordo com os dados colhidos nos questionários, poucas alunas tiveram contato com pessoas surdas. Apenas duas graduandas assinalaram o fato de terem uma colega surda em sala; uma graduanda respondeu que nunca conviveu com surdos; e as demais participantes nem sequer mencionaram essa realidade.

Ao retomarmos a tabulação total das alunas que afirmaram ter conhecimentos prévios de Libras e ao compararmos esse resultado com o observado acima, percebemos que há uma discrepância entre o que é

conhecimento de Libras e o que é estar em convivência com a prática de Libras no cotidiano. Pressupõe-se que o fato de as graduandas já terem recebido algum tipo de capacitação as faz ter contato com o universo da língua de sinais, e, dessa forma, terem convivido de alguma forma com a surdez, direta ou indiretamente.

3.2. SEGUNDA CATEGORIA: A disciplina de Libras na graduação: expectativas e resultados

Ao analisar essa categoria, foi possível encontrar respostas para os objetivos A: fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos; B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação as suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos; e C: indicar possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos, que serão devidamente demarcados ao longo da análise. Foi possível também responder às três perguntas de pesquisa: quais são os conhecimentos que o graduando em Pedagogia tem a respeito do processo de formação para a educação de surdos? Qual o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos? E quais seriam as modificações didático-pedagógicas necessárias para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos? A seguir, as análises e suas considerações.

É obrigatório por lei que a disciplina de Libras esteja presente em todos os cursos de licenciatura. Para desempenhar a carreira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação de docentes deve ser realizada obrigatoriamente no curso de Pedagogia, onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita se estabeleçam como línguas padrão, permitindo a formação

bilíngue⁷. Como consta no Decreto 5.626/05, a Libras deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Todos os cursos de licenciatura são caracterizados como cursos de formação de professores e profissionais para atuar na área da educação.

Segundo Sá (2011), o contato inicial que os docentes têm com a Libras, que também é uma língua oficial em nosso país, é na disciplina Libras nos cursos de licenciatura. A aprendizagem de uma língua requer um longo tempo; portanto, as cargas horárias reservadas à disciplina de Libras, que geralmente variam entre 60 e 80 horas semestrais, é um tempo muito curto para se aprender Libras. Sendo assim, a disciplina não atinge o seu objetivo de formar professores aptos a atuarem num contexto escolar que tenha alunos surdos.

Porém, ao interpelar sobre a opinião das graduandas acerca da obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia, nosso objetivo era observar a aceitação dessa exigência. Constatamos que a totalidade das graduandas envolvidas na pesquisa concordou que a disciplina seja obrigatória no curso de Pedagogia.

Sabemos que no início de qualquer curso superior o discente ingressa com um horizonte de expectativas com relação a sua formação. Percebemos que com a disciplina de Libras não é diferente, pois as graduandas entrevistadas demonstraram possuir algum tipo de perspectiva com relação ao resultado final, após o aprendizado de tal disciplina.

Entretanto, é importante ressaltar que, por se tratar de um conteúdo formalmente constituído nos currículos de formação em Pedagogia de forma obrigatória, a disciplina Libras acaba não correspondendo ao seu papel junto aos

⁷Sá (2011, p.44) diz que o adjetivo “bilíngue se refere ao uso competente de duas línguas (no caso dos surdos, pela Lei de Libras, pode-se entender que a segunda língua pode ser o Português na modalidade escrita) ”.

alunos, uma vez que, conforme os dados colhidos nesta pesquisa e que adiante serão trabalhados, as alunas entrevistadas afirmam não se sentirem preparadas para a atuação com alunos surdos em suas futuras salas de aula, apesar de terem afirmado que a disciplina teria atendido às suas expectativas.

Após questionadas se os conteúdos da disciplina de Libras atenderam as suas expectativas no curso de Pedagogia, identificamos que 87% das discentes do curso declararam que sim e 13% afirmaram que os conteúdos não atenderam as suas expectativas iniciais, como podemos comprovar perante os excertos e no gráfico demonstrativo abaixo:

Os conteúdos de Libras contemplaram suas expectativas?

A2: *“Sim, foi mais produtivo do que eu esperava”.*

A9: *“Sim, pois foi possível conhecer história, cultura e a língua dos surdos”.*

A15: *“Sim, foi possível aprender muito e conhecer o mundo dos surdos”.*

A23: *“Sim, foram além das minhas expectativas, pois hoje conheço melhor a cultura surda”.*

A21: *“Sim, hoje não fico sem saber como lidar com um surdo”.*

A26: *“Sim, uma pena foi só o pouco tempo para aprender”.*

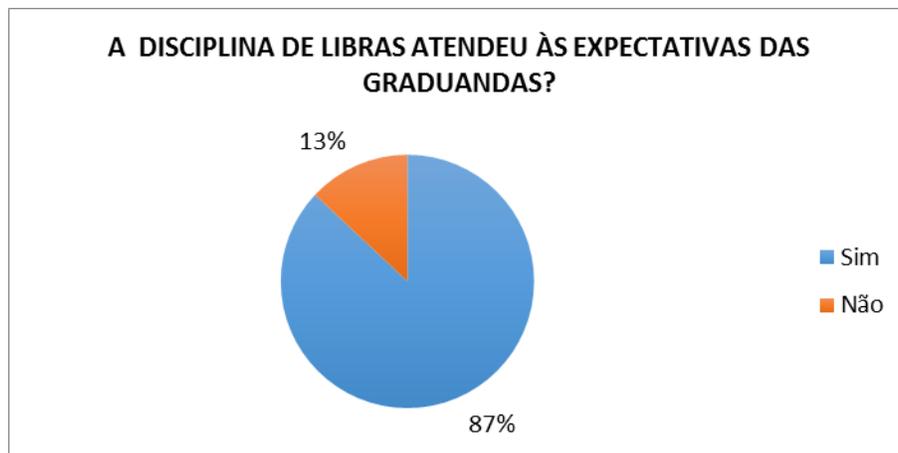


Figura 4: Gráfico das expectativas das graduandas em relação à disciplina de Libras

Novamente respondendo ao objetivo A: fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos, as falas da maioria das alunas destacam que a disciplina Libras foi importante, produtiva e que possibilitou o conhecimento do mundo dos surdos. Entretanto, na fração daquelas que não reconhecem os resultados da disciplina, destacamos que as mesmas apontam dificuldades de aprendizado, necessidade de maior aprofundamento e falta de prática com os surdos.

Tais observações apontam para um quadro didático-pedagógico de ensino da Libras ainda em construção, uma vez que os cursos superiores, conforme as diretrizes e leis acima citadas, gozam de um certo grau de autonomia didático-pedagógica para a organização dos currículos da disciplina de Libras. Isso faz com que, muitas vezes, conteúdos ou procedimentos, até mesmo da parte prática, sejam postergados ou até mesmo não trabalhados em virtude da escassa carga horária⁸.

Em relação aos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Libras, para Sá (2011, p.43) um caminho seria proporcionar aos docentes o conhecimento da cultura⁹ e de todas as particularidades dos surdos, já que o objetivo principal da disciplina de Libras é dar ao futuro docente o conhecimento necessário da existência de uma minoria linguística, os surdos, usuários de uma língua natural, a Libras. Mesmo sendo legalmente obrigatório na formação inicial de professores, é importante indicar ao docente que ele não é obrigado a educar uma criança surda utilizando a língua de sinais, pois, mesmo

⁸Segundo Sá (2011) as cargas horárias reservadas à disciplina de Libras geralmente variam entre 60 e 80 horas.

⁹“A diferença está no modo de aprender o mundo, que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio interativas, a este *modus vivendi* está sendo denominado de Cultura Surda” (FELIPO, 2007, p.45).

que ele soubesse Libras, muitas vezes é difícil ou inviável, para muitas pessoas, “falar” duas línguas ao mesmo tempo, ou seja, Língua Portuguesa e Libras.

Portanto, ao analisar as respostas das graduandas sobre quais conteúdos elas consideram mais relevantes na disciplina de Libras, identificamos que 68% das alunas se referiram aos conteúdos práticos, 20% consideraram tanto os conteúdos práticos como os teóricos e 12% não responderam.

Em virtude da autonomia didático-pedagógica de cada instituição de ensino superior, os conteúdos e programas da disciplina Libras variam de instituição para instituição. No caso da instituição pesquisada, podemos apontar que os conteúdos práticos dizem respeito ao Sistema de Classificação da Libras e classificadores, principais parâmetros da Libras, alfabeto manual, pronomes, substantivos, verbos e construção frasal, numerais ordinais e cardinais, quantidade, sistema monetário, calendário (noção de tempo), formas geométricas e orientação espacial no emprego da Libras, o processo de formação de palavras (sinais) na Libras. Já os conteúdos teóricos dizem respeito ao contexto histórico da Libras, aspectos legais que reconhecem a Libras como língua, conceituação e estruturação da língua de sinais, a importância da Libras para o surdo. Analisando o plano de ensino da disciplina, observa-se a preocupação da articulação entre essas duas instâncias: ao mesmo tempo ensinar os conteúdos necessários para a comunicação em conjunto com a prática real do aluno.

Entretanto, observamos que não há a previsão do exercício prático da Libras em ambiente externo à instituição explicitado no programa da disciplina. O que ocorre é que, eventualmente, as alunas poderão ter contato com surdos em seus estágios, mas não é obrigatoriamente previsto.

O fato de haver uma aluna surda em sala de aula não pode ser visto como parâmetro de treinamento prático, uma vez que, conforme foi acima

abordado, a maioria das alunas não reconhecem isso como possibilidade de exercício e aprendizado de Libras.

Ao analisarmos as afirmações das graduandas, a prática e a aprendizagem de sinais é a maior expectativa, totalizando 68%. Possivelmente esse fato corresponda à necessidade de comunicação que as alunas observam em uma possível e futura relação com aluno ou pessoa surda, quando a necessidade prática se sobrepõe ao aspecto teórico. Abaixo destacamos algumas dessas falas e o gráfico ilustra a realidade dessa turma de Pedagogia em relação aos conteúdos que consideram relevantes na disciplina de Libras.

Quais os conteúdos você considera relevantes nesta disciplina?

A7: “A prática em sala de aula e o conhecimento da cultura surda”.

A8: “Alfabeto manual, configurações de mão, número em Libras”.

A10: “História dos surdos, direitos e a prática”.

A15: “A aprendizagem dos sinais, pois é através deles que conseguimos nos comunicar com os surdos”.

A17: “Conteúdos práticos”.

A9: “A prática é fundamental para a construção do conhecimento”.

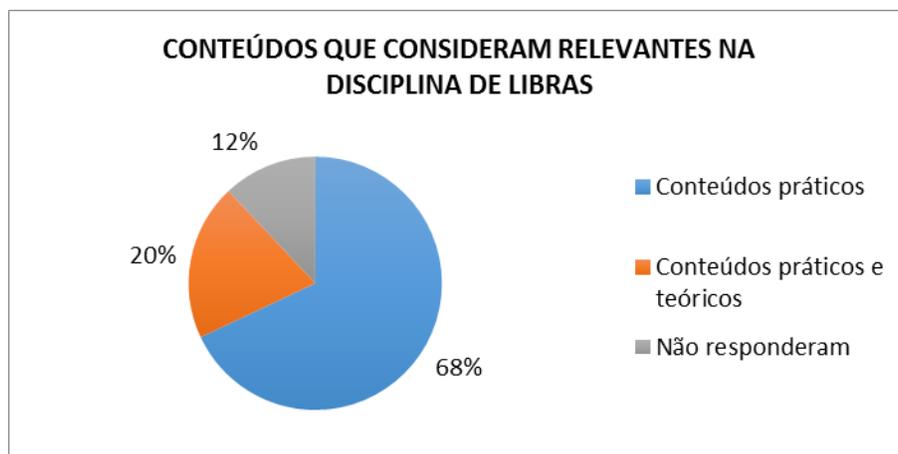


Figura 5: Gráfico dos conteúdos que consideram relevantes na disciplina de Libras

Atendendo ao objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, as análises aqui demonstram que as alunas reconhecem a importância da disciplina na matriz curricular do curso, mas esperavam mais, que o ensino fosse voltado apenas a conteúdos práticos. No entanto, cabe destacar que o objetivo da disciplina não pode se restringir ao ensino apenas prático da língua, ou seja, a utilização dos sinais, das expressões e do alfabeto manual. Tendo em vista o contexto educacional em que essas pedagogas irão atuar, é fundamental a abordagem de conteúdos referentes à educação de surdos. É compreensível que elas esperem por aulas práticas, sendo que o nome da disciplina é bem sugestivo nesse sentido: Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Neste momento, apresentando resultados relativos ao objetivo C: indicar possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos, de acordo com as necessidades apontadas pelo questionário, por se tratar apenas de uma única unidade curricular que deve englobar tanto os aspectos teóricos e práticos. A organização curricular talvez pudesse ser subdividida ou até mesmo separada no eixo de Fundamentos e no eixo de Prática de Libras: de um lado, aqueles aspectos que dizem respeito aos fundamentos e prática pedagógica da Língua Brasileira de Sinais, e, de outro, os aspectos que dizem respeito à utilização dos sinais e da comunicação. Essa divisão faria com que a visão do aprendizado de Libras não ficasse somente restrito ao ato de comunicar, mas abrangesse também a compreensão da dinâmica pedagógica e da educação dos surdos.

Ao analisarmos o plano da disciplina Libras (Anexo F) correspondente à turma das graduandas em questão, observamos a preocupação em posicionar paralelamente os conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais e os fundamentos da educação de surdos, ao examinarmos as metodologias

propostas: aulas expositivas, power point, aulas dialogadas, aulas práticas, filmes, apresentação, reflexão, discussão de textos, mesa-redonda com surdos convidados, músicas sinalizadas.

É possível perceber que alunos surdos, eventualmente convidados a participarem das aulas do curso de Pedagogia, com o objetivo de estabelecerem diálogos práticos, podem extrapolar o caráter didático-pedagógico que se espera na escola. Quando são convidados podem alterar seu comportamento e sua relação com os pares, com os intérpretes e com as próprias graduandas, pois estarão desnaturalizados de seu meio e expostos a um meio novo, ou seja, o ensino superior. É importante que essa experiência de comunicação se dê no espaço do próprio aluno surdo: na sua escola, na comunidade, na sua casa e nos meios por onde ele circula.

Ainda taçando considerações sobre o objetivo C, que visa indicar possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos, quando podemos apontar também uma lacuna no plano pela ausência de prática como recurso didático, pois o tempo todo se fala da necessidade que as alunas mostram de se relacionar com os surdos na prática. Nesse sentido, deveria ser previsto um estágio, por meio do qual elas pudessem realizar uma atividade prática com alunos surdos, pois a relação entre teoria e prática no processo de formação de professores é muito importante.

Há graduandas que também reconhecem a necessidade da aprendizagem de conteúdos teóricos que venham a contribuir para sua futura atuação com alunos surdos. Tais conteúdos poderiam corresponder à compreensão dos processos de ensino e aprendizado de Libras sob uma visão didático-pedagógica que buscasse não somente o aspecto mecânico da comunicação, mas também sua essência e filosofia enquanto formação dos sujeitos. Os dados vêm ao encontro do perfil das graduandas em Pedagogia em relação às suas concepções sobre o

contexto bilíngue de ensino de surdos (objetivo B).

Além do que foi dito anteriormente é importante destacar a importância de se inserir a disciplina “Escrita de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas”, que ainda não se encontra incluída nos currículos dos cursos de formação de professores, salvo no curso de Letras/Libras. Sendo um amparo legal para a educação dos surdos, seria esta mais uma formação que os docentes egressos dos demais cursos teriam em prol do desenvolvimento desses alunos, uma vez que a língua escrita é um grande entrave no seu processo escolar. Percebemos, na prática cotidiana dos surdos, uma enorme dificuldade em lidar com o mundo da palavra escrita, que muitas vezes lhes é totalmente estranho, até mesmo no nível da graduação. A inserção dessa disciplina na formação inicial de professores corresponderia a mais um esforço de formação que os docentes teriam a favor do desenvolvimento desses alunos, uma vez que a língua escrita é um grande obstáculo na sua trajetória escolar.

De acordo com o artigo 13 do Decreto 5.626/05, o ensino da Língua Portuguesa na sua forma escrita como segunda língua para surdos precisa ser inserido como disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, assim como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Para Quadros e Campello (2010), no curso de Pedagogia a disciplina de Libras objetiva oferecer conhecimentos básicos dessa língua. Temas como cultura, identidade e diferença são fundamentais e precisam estar presentes nos currículos de formação de professores.

Segundo Pansini e Nenevé (2008), a educação multicultural recomenda um rompimento aos padrões pré-instituídos e práticas ocultas que nos currículos geram um resultado de invasão em que alunos de várias culturas, classes sociais,

etnias ocupam o espaço do invadido e marginalizado, num processo em que suas condições são silenciadas.

Ao pensarmos sob o aspecto do aprendizado da disciplina Libras no curso de formação de educadores, observamos que nem sempre os alunos conseguem ou atingem o nível de compreensão ampla sobre aspectos da cultura, identidade e particularidades dos surdos. Assim, a Língua Brasileira de Sinais, a nosso ver, se constitui como processo de aquisição inicial dos fundamentos necessários para a inserção de alunos no que chamamos de contexto bilíngue. Seja pelo restrito rol de conteúdos e práticas ou pela pouca experiência junto aos surdos, tais alunas ainda sentem muitas dificuldades com relação ao aprendizado de Libras.

Quando questionadas sobre as dificuldades em aprender os conteúdos propostos na disciplina de Libras, verificamos que 45% das alunas responderam que sentiram dificuldades e 55% declararam que não tiveram dificuldades. Entre as justificativas apresentadas, as principais correspondem à carga horária da disciplina, à falta de aulas práticas, à desatenção e às dificuldades de memorização, como podemos destacar por meio dos excertos das respostas abaixo e do gráfico demonstrativo:

Você sentiu dificuldades para aprender os conteúdos propostos?

A11: “Sim. O tempo curto para aprendermos os sinais”.

A31: “Sim. Acredito que o curso de Libras deveria ser mais frisado, mais prático”.

A23: “Sim. Tenho dificuldade de guardar o que aprendi”.



Figura 6: Gráfico das dificuldades quanto aos conteúdos na disciplina de Libras

A análise dos dados sobre as dificuldades que as graduandas sentiram para aprender os conteúdos da disciplina de Libras nos remete novamente às considerações sobre o objetivo A: fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos, pois, para além dessas dificuldades de ordem prática das graduandas ainda pesam a pouca experiência e ausência de convivência com os surdos, o que as sensibilizaria com antecedência para os problemas na comunicação e no processo de aquisição de Libras. Certamente, essas dificuldades poderiam ser minimizadas se houvesse uma maior inserção no mundo do surdo, o que proporcionaria a compreensão de sua cultura, sua identidade e suas visões de mundo.

Compreendemos que o nível de aquisição da língua previsto na disciplina do curso investigado realmente tenha sido básico, tanto em ordem prática, quanto em ordem didático-pedagógica, motivo pelo qual a maioria das participantes da pesquisa relataram não terem sentido dificuldades, pois a aprendizagem de qualquer língua é complexa. Pensar que a Libras seria diferente seria banalizá-la.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que muitas alunas apontaram dificuldades no aprendizado de Libras. Se em um universo amostral de 31 alunas, 14 delas mostraram dificuldades, pensemos esses números em uma lente mais ajustada para grande escala, visto a necessidade de analisarmos o efetivo papel da Libras na preparação dos professores para a atuação em sala de aula e no contexto bilíngue. Quantos professores e educadores se lançam no mundo da inclusão de surdos com dúvidas, insegurança e falta de preparo técnico e teórico? Tal quadro certamente poderá ser modificado com uma mudança de postura com relação à organização de tal disciplina com vistas à formação de professores em sua integralidade, como estamos discutindo ao longo deste estudo.

3.3. TERCEIRA CATEGORIA: A prática profissional com alunos surdos: o que vislumbram as futuras professoras

Ao analisar essa terceira categoria, embora se tenham também obtido respostas para o objetivo A: fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos, houve uma ocorrência maior de respostas para o objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, que serão devidamente assinaladas no decorrer da análise. Respondendo às seguintes perguntas de pesquisa: quais são os conhecimentos que o graduando em Pedagogia tem a respeito do processo de formação para a educação de surdos? E qual o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos?, seguem abaixo as análises e suas considerações.

As leis brasileiras citadas neste trabalho indicam a carência de formação de professores para atuarem face à inclusão. Essa é uma realidade que angustia a

educação. Segundo Garcia (2013), a inclusão corresponde a uma transformação processual desenvolvida em vários meios.

O termo “inclusão processual”, apesar de citado ainda pelo pesquisador Garcia, não é devidamente caracterizado pelo mesmo. A literatura em geral sobre o tema apresenta a inclusão como uma forma de entrada do sujeito com deficiência no meio social em geral, tendo acesso aos recursos, benefícios e serviços da forma adequada às suas necessidades e especificidades. Se pensarmos a inclusão como um processo em construção podemos inferir que a inclusão processual se dá pelo gradativo acolhimento desses sujeitos através da preparação de profissionais, lugares e até mesmo dos próprios sujeitos ao longo do tempo.

Uma reorganização e uma adequação dos vários paradigmas legais são importantes para que a inclusão seja efetivada. É importante avaliar o processo de formação de docentes que na sua formação inicial não tiveram um currículo que levasse em consideração estudos e reflexões acerca de alunos com deficiências, quando deveriam constar como objetivo práticas pedagógicas que pudessem ter como alvo seus futuros alunos (GLAT, 2009).

Ao discutir sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular é indispensável conduzir à reflexão sob os aspectos linguísticos e culturais referentes à comunidade surda como elemento de equivalência de condições para o desenvolvimento pleno entre os indivíduos, sempre tomando a Libras como eixo central para o desenvolvimento de todas as habilidades dos alunos surdos.

Assim, foi questionado às graduandas se durante a disciplina de Libras houve momentos de discussão em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular e o que foi estudado a esse respeito. Vale a pena ressaltar que além da disciplina Libras as alunas também cursaram outras disciplinas com

conteúdos transversais que dizem respeito à inclusão de deficientes, conforme o projeto político-pedagógico do curso.

A totalidade das graduandas envolvidas na pesquisa declararam ter ocorrido espaços para tais discussões, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Houve momentos de discussão em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular? O que foi estudado a este respeito?

A2: “Sim. Discutimos se seria benéfica a inclusão de surdos no ensino regular”.

A8: “Sim. A questão do bilinguismo, da inclusão e da integração”.

A13: “Sim. Foi abordado sobre o aluno surdo frequentar a mesma sala de alunos ouvintes”.

A15: “Sim. Foi falado a respeito da importância da inclusão desses alunos, seus direitos e os prós e contras da inclusão”.

A18: “Sim. O bilinguismo, como a escola deve receber os alunos surdos”.

A22: “ Sim. Se as escolas estão preparadas para receberem alunos surdos”.

A28: “Sim. A importância de que para se incluir tem que haver uma adaptação tanto no currículo, quanto nas estruturas da escola”.

A29 “Sim. Inclusão sim, integração não. Se irá inclui-lo deverá atender às necessidades e especificidades do aluno PNEE”.

No que diz respeito ao objetivo A: fazer um levantamento sobre o conhecimento das graduandas em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos, os dados supracitados evidenciam o conhecimento das alunas a respeito do processo de formação para a educação de surdos. Assim, percebemos que a ideia de inclusão se faz presente em todas as falas, tanto em um aspecto prático quanto legal. Entretanto, podemos observar que algumas delas ressaltam que a inclusão não é apenas a entrada do aluno surdo

em uma sala de aula; há a necessidade de um preparo, de uma organização prévia das escolas e dos professores para que ocorra efetivamente a inclusão, conforme A28 e A29.

Outro aspecto a ser discutido nessas falas seria com relação aos processos de adaptação curricular e os prós/contras da inclusão, segundo A15 e A29. O currículo escolar, fruto de construções sócio-históricas, muitas vezes é marcado por representações sobre os deficientes e sobre a inclusão, que não primam pela igualdade de oportunidades dentro do próprio meio escolar. O acesso dos alunos deficientes e o acompanhamento dos professores-apoio e intérpretes no ambiente escolar é um ganho recente, principalmente com relação à Lei 10.436/2002. Entretanto, poucas mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores acompanharam essas modificações. Um ponto a se ressaltar é a quase ausência de cursos de capacitação ao longo da trajetória docente para a preparação cotidiana para a inclusão.

A inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar pode ser benéfica desde que esse ambiente não se torne excludente por si mesmo, ou seja, não esteja preparado para que o aluno surdo possa circular e se adaptar às normas escolares, à cultura escolar e ao convívio com seus pares.

Embora este trabalho apresente perguntas sobre a inclusão, a ideia era conhecer o que as graduandas sabiam sobre este assunto para então justificar a necessidade de melhorar o processo de formação do professor por meio das modificações pedagógicas. Porém, inclusão não é o foco desta pesquisa, mas se faz necessário pensar na educação inclusiva e nas escolas bilíngues.

Assim, a questão dos alunos surdos estarem juntos aos alunos ouvintes no ensino regular é relevante no que diz respeito à inclusão. Por isso, perguntamos às graduandas sobre o posicionamento delas a esse respeito, e, de acordo com as respostas, podemos perceber que 54% das graduandas se posicionaram a favor, sendo que 46% se apresentaram contrárias à inclusão,

sendo favoráveis a que os surdos estejam em escolas especiais (escolas bilíngues).

A respeito da educação inclusiva para surdos e de integração de alunos surdos na escola regular, a FENEIS - Federação Nacional de Educação dos Surdos - diz que os alunos necessitam de atendimento o mais precocemente possível em escolas bilíngues.

Pelo que podemos perceber ao nos depararmos com os diversos dados colhidos ao longo desta pesquisa, essas escolas proporcionarão aos alunos todas as condições essenciais para adquirirem a Língua Brasileira de Sinais, bem como seu pleno desenvolvimento como primeira língua. Dessa forma, os surdos terão capacidade de aprender uma segunda língua, a Língua Portuguesa e/ou outras línguas orais-auditivas e gestuais-visuais, vivenciando todas as atividades curriculares específicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Libras (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTERAÇÃO DOS SURDOS, 2012).

Mas, para Tsukamoto (2014), o bilinguismo está muito adiante do uso de duas línguas, pois desafia modificações no processo da educação dos surdos. Todos os profissionais que estão envolvidos no processo de formação precisam desenvolver um olhar crítico, em que o diálogo é um instrumento essencial, que permite à escola avaliar e reconstruir seus caminhos. Atendendo ao objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, os resultados até aqui obtidos apresentam que as graduandas já trazem consigo alguma ideia sobre o que é o bilinguismo e sua relação com a educação dos surdos; entretanto, ainda estão carentes do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre não só a prática, mas também os fundamentos teóricos de Libras.

Pensando sob essa perspectiva, nos perguntamos se os professores estariam preparados para esse trabalho que ao mesmo tempo é holístico, mas

também bastante específico. Acreditamos que, com o perfil de professor reflexivo, tais elementos poderão ser entendidos com uma maior expressividade. O professor reflexivo é aquele que de maneira sistemática volta seu olhar a si mesmo e à sua prática, observando seu contexto, sua ação e a reflexão de sua prática. Dessa forma, ele poderá analisar não só a forma, mas também os resultados previstos e planejados.

Os excertos que se seguem elucidam a questão da existência das escolas especiais e a necessidade do contato entre alunos surdos e ouvintes, e o gráfico demonstra a opinião das graduandas a esse respeito:

Em sua opinião os alunos surdos devem estar juntos aos alunos ouvintes no ensino regular ou devem estar em escolas especiais para surdos? Justifique sua resposta.

A7: “Em escolas especiais os alunos aprendem com metodologia”.

A9: “A melhor forma de inclusão seria escolas ou classes bilíngues, pois o aluno surdo é respeitado tanto em sua cultura quanto em sua língua”.

A15: “Em escolas especiais, pois lá o ensino será voltado para as suas necessidades, proporcionando uma aprendizagem significativa onde os alunos poderão interagir entre si”.

A16: “Em escolas bilíngues, pois lá ele tem mais facilidade para aprender, se aperfeiçoando em Libras e conhecendo o português, sem preconceitos, se sentindo iguais a todos”.

A23: “Para uma melhor aprendizagem, em escolas especiais para surdos como a bilíngue, pois todos os professores ensinam em Libras”.

A10: “Em escolas regulares, mas com professores preparados para atender esses alunos”.

A12: “Os alunos devem ter um intérprete para auxiliá-los em sala de aula para poder participar de escolas comuns”.

A13: “Tendo um bom preparo com um professor capacitado em ministrar suas aulas de forma que os alunos surdos e ouvintes compreendam de forma igual”.

A14: “Juntos, desde que tenham intérpretes para auxiliá-los, pois é importante para a socialização”.

A19: “Eles devem estar juntos aos alunos ouvintes. É importante que tenham a experiência de conviver com as diferenças, é uma troca que apesar dos desafios e dificuldades, todos saem ganhando de alguma forma”.

A26: “Podem estar juntos, isso não interfere em nada, desde que o professor conte com a ajuda de um intérprete para a melhor compreensão do aluno que possui surdez”.



Figura 7: Gráfico: Inclusão ou escolas bilíngues

Ainda apresentando resultados relativos ao objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, percebemos que parte das graduandas se posicionaram favoráveis aos alunos surdos estarem juntos aos alunos ouvintes, totalizando 54%, sendo que 46% citam a necessidade de escolas especiais (escolas bilíngues). Vale destacar que algumas justificaram que a presença de um intérprete em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do trabalho

do professor, conforme nos mostram A12, A13, A14 e A26. Entretanto, cabe aqui questionar qual seria a função desse intérprete, pois, conforme percebemos, as graduandas não demonstraram ter conhecimento da atuação desse profissional.

Tanto os futuros profissionais quanto aqueles que já estão atuando na Educação muitas vezes desconhecem o papel efetivo do intérprete de Libras no contexto escolar. É necessário que tenham ciência das atribuições legais do intérprete de língua de sinais, pois na maioria das vezes é transferida a eles a responsabilidade do ensino ao aluno surdo.

De acordo com a Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010 (Anexo G), que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, podemos verificar que são funções do intérprete: interpretar, em Libras - Língua Portuguesa, todas as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, com o objetivo de proporcionar o acesso a todos os conteúdos curriculares.

Assim, quando observamos a figura do intérprete como mediador entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, percebemos que o papel de instrumentalização é latente e bem claro na legislação. Entretanto, nem sempre os intérpretes cumprem essa missão: acabam por se envolver no processo didático-pedagógico de tal forma que servem mais como reforço do aprendizado do que como intérpretes. Vale lembrar que o papel do intérprete não é foco de análise, mas foi necessária uma pequena reflexão a partir dos dados coletados.

Outro aspecto a ser discutido são os saberes necessários ao professor para a prática pedagógica com alunos surdos. Quando questionadas sobre esses saberes necessários para a inclusão de alunos surdos no ensino regular, o conhecimento da língua de sinais foi o mais indicado como habilidade necessária para o trabalho educativo com alunos surdos, totalizando 38% das respostas. As graduandas que declararam que é necessário que o professor seja

capacitado somaram 35%. Outras 27% afirmaram a necessidade de o educador saber usar metodologias diferenciadas. Apesar de se tratar de questão aberta, com resposta livre, essas três categorias, ou seja, capacitação docente, metodologias diferenciadas e o conhecimento da língua de sinais predominaram totalmente sobre qualquer outra possível resposta, segundo os excertos das respostas destacados abaixo. O gráfico demonstrativo que se segue ilustra melhor os dados coletados.

Em sua opinião quais os saberes necessários ao professor no atual contexto educacional para promover a inclusão de alunos surdos?

A3: “Utilizar recursos e metodologias diferenciadas, propondo um aprendizado mais enriquecido”.

A4: “Saber realmente Libras e o aluno saber a língua também”.

A8: “Saber Libras e promover atividades adequadas”.

A9: “Se especializar através de cursos. Avançando em Libras, saber ministrar suas aulas utilizando o visual facilitando o aprendizado”.

A12: “Saber Libras para poder ajudar o aluno”.

A25: “Se especializar, se dedicar e usar uma metodologia diferenciada”.

A27: “Primeiramente precisa conhecer a língua de sinais”.

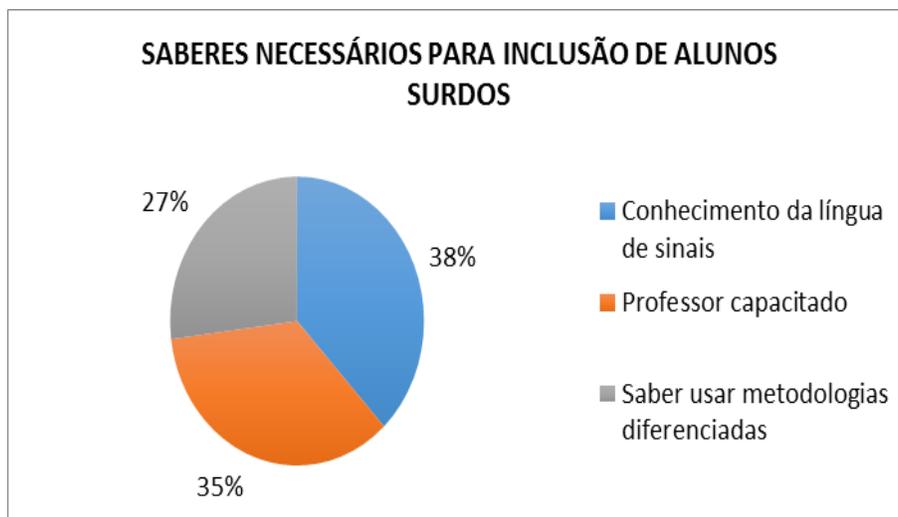


Figura 8: Gráfico dos saberes necessários para a inclusão de alunos surdos

Novamente os dados demonstram resultados referentes ao objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos. A partir da tabulação das respostas das participantes da pesquisa podemos perceber que para a maioria das graduandas basta um único saber e o professor já está apto para atuar num contexto educacional onde estejam presentes alunos surdos. É possível verificar que as graduandas ainda não têm claro que, para o exercício do magistério, frente à inclusão de alunos surdos num contexto bilíngue, é necessário um conjunto de conhecimentos importantes e essenciais. Tais conhecimentos são de ordem mais específica e mais aprofundados sobre a área, principalmente em que pesem as questões do entendimento dos fundamentos da Libras.

Quanto à disponibilidade e intenção de receberem alunos surdos em sala de aula, grande parte das graduandas se mostrou receptiva. Os dados variam de 84% para sim e 16% para não. Entre as justificativas apontadas ressaltamos aquela que apresenta ser uma forma de aprendizado das professoras em relação à educação de surdos e que se trata de importante experiência para adquirirem

conhecimentos práticos e procedimentais como forma de especialização e também como forma de praticar seus conhecimentos adquiridos, como podemos verificar nos excertos e no gráfico demonstrativo a seguir:

Você gostaria de receber alunos surdos em sua sala de aula? () sim () não Por quê?

A9: “Sim. Pois através do contato e da prática é que vamos adquirindo mais conhecimento”.

A27: “Sim. Seria uma experiência onde ensinaria e aprenderia também”.

A5: “Sim. Para aprender e me especializar”.

A16: “Sim. Seria uma forma de pôr em prática o que aprendi e também aprender mais, pois somente com o convívio com o surdo pode pôr em prática a Libras”.



Figura 9: Gráfico das disponibilidades e intenção de receberem alunos surdos em sala de aula

Atendendo ainda ao objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, é importante frisar que as justificativas das graduandas em favor de ter alunos surdos em suas salas demonstram que elas vislumbram o espaço de

sala de aula como um espaço de aprendizado para elas, e não para seus alunos. Apesar de o processo de ensino e aprendizagem ser uma troca de conhecimentos, em que tanto professores quanto alunos aprendem, para essas graduandas como futuras professoras ter um aluno surdo em sala de aula significa não apenas a inclusão daquele sujeito, mas também uma oportunidade de melhoria didático-pedagógica para o professor.

Outro questionamento feito às graduandas foi a respeito do conhecimento de estratégias que os professores podem utilizar para favorecer a inclusão de alunos surdos. Identificamos que 39% das alunas afirmaram desconhecer estratégias, enquanto 45% declararam possuir algum conhecimento a respeito, sendo que 16% não responderam. Como podemos destacar por meio dos excertos das respostas abaixo e do gráfico demonstrativo:

Você conhece estratégias de ensino que favorecem a inclusão de alunos surdos? Se sim, exemplifique.

A3: Sim, práticas diferenciadas.

A9: O professor deveria utilizar recursos visuais facilitando o entendimento do aluno surdo, confecção de provas diferenciadas, utilização de jogos e não menosprezar o aluno surdo por achar que ele não tem capacidade para aprender.

A15: Talvez trabalhar com materiais visuais, quando o professor sabe o mínimo de Libras, ele pode utilizar esse conhecimento para incluir os alunos surdos e ainda passar um pouco de Libras para os ouvintes afim de propiciar uma interação maior.

A16: Estratégias de incluir alunos surdos seria a utilização de recursos que trabalhe mais com o visual, tentar passar para os outros alunos o mínimo de Libras para que eles se comuniquem com o aluno surdo, incentivar trabalhos

em grupos mesclando a turma e tratar o aluno como se trata qualquer outro aluno, dentro de suas limitações, porém sem deixar na “corda bamba”.

A25: Sim, atividades mais práticas e visuais.

A26: Trabalhar atividades visuais e tentar passar um pouco de Libras para os outros alunos para ajudar na comunicação.

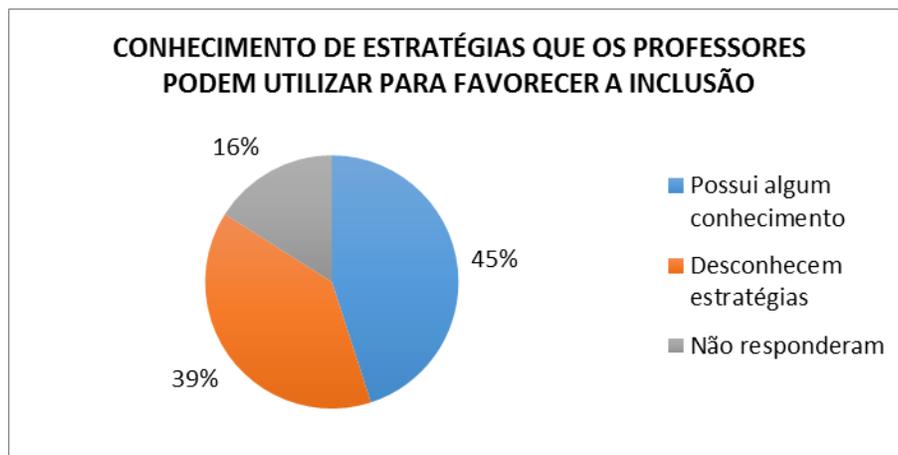


Figura 10: Gráfico do conhecimento de estratégias que os professores podem utilizar para favorecer a inclusão

Respondendo ao objetivo B: analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, as estratégias apontadas por aquelas que se disseram conhecedoras, pelo menos de algum conhecimento se relacionam com o papel do professor e das metodologias; entre as estratégias citadas pelas graduandas entrevistadas, percebemos o uso de metodologias diferenciadas, a relevância na presença do intérprete e a importância que o professor ensine Libras para os demais alunos.

De acordo com Quadros (1997), as línguas de sinais surgiram da mesma maneira que as línguas orais. Elas são naturais interna e externamente; todavia, expressam a habilidade biológica e/ou psicológica para a linguagem. O autor diz

que o bilinguismo concebe a língua de sinais como língua natural das crianças surdas e é indispensável para o aprendizado de uma segunda língua.

A abordagem bilíngue tem a intenção de assegurar o direito de os surdos serem ensinados na língua de sinais. A língua de sinais é uma língua natural aprendida de forma espontânea pelos surdos em contato com outros surdos usuários da mesma língua, sendo a língua oral aprendida de forma sistemática.

Skutnabb-Kangas (2000), ao investigar os direitos humanos linguísticos, chegou a conclusões sobre a ideia que se relaciona a um excelente nível de bilinguismo e percebeu a importância para a educação de todas as crianças surdas. Esses direitos precisam assegurar que todas as pessoas tenham o direito de se reconhecer com uma língua materna e de serem consideradas importantes e acolhidas dentro dessa realidade; tenham o direito de aprender sua língua materna, escrita e, se possível, devido ao fator fisiológico, oral; tenham o direito de fazer o uso da sua língua materna em todas as circunstâncias de sua vida; que, se acontecer alguma mudança na língua materna, seja de forma espontânea e jamais de forma imposta.

O autor ainda destaca que, além das questões supracitadas, a declaração dos direitos humanos linguísticos necessita garantir que todos os usuários de uma língua materna não-oficial em um país tenham o direito de serem bilíngues, ou seja, o direito de adquirirem a sua língua materna e a língua oficial de seu país. Garantindo esses direitos às crianças surdas brasileiras existirá o perfil de uma proposta bilíngue.

Após o exposto, é importante que a escola, ao pensar na inclusão do aluno surdo, considere a necessidade e o direito desses indivíduos a um contexto bilíngue. É necessário que o espaço escolar contemple as condições linguísticas e culturais da criança surda, na busca de resultados positivos para uma aprendizagem significativa.

No entanto, ao serem interpeladas sobre como entendem o contexto bilíngue para surdos, 100% das graduandas participantes da pesquisa demonstraram um conhecimento básico sobre o conceito de bilinguismo, conforme se observa nos excertos no gráfico demonstrativo abaixo:

O que você entende sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos?

A1: “É uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como língua natural da criança surda”.

A2: “É onde o aluno surdo aprende a língua de sinais e a língua portuguesa”.

A13: “É uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como língua natural da criança surda”.

A18: “O aluno aprende a língua de sinais e depois a língua de seu país”.

A23: “Contexto bilíngue é essencial para os surdos, pois a primeira língua é a Libras e a segunda o Português. Assim ele tem uma maior interação em sala”.

A24: “Contexto bilíngue para mim é entendido como a primeira língua dos surdos é a de sinais e a segunda a língua portuguesa”.

Finalmente, as análises aqui evidenciam resultados relacionados ao objetivo B, o qual demonstra o perfil das graduandas em Pedagogia em relação às suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos. É possível inferir que essa compreensão se torna relevante visto que futuramente tais professoras poderão atuar na educação de surdos no contexto bilíngue. Entretanto, essa concepção não nos parece suficiente, pois a proposta bilíngue vai muito além dessa definição.

Assim, os dados dessa investigação apontam que no processo de formação são importantes um estudo e um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto bilíngue, bilinguismo para surdos, bem como o papel do professor, estratégias e metodologias de ensino dentro dessa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa é contexto da prática docente da investigadora; portanto, colabora diretamente para o amadurecimento teórico-prático da profissional que esteve e está envolvida com o ensino de Libras em um contexto acadêmico. Por essa razão, nesta investigação objetivou-se traçar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos, com os seguintes objetivos específicos: fazer um levantamento sobre o conhecimento dos graduandos em Pedagogia a respeito do processo de formação para a educação de surdos; analisar o perfil do graduando em Pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos e indicar possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos. Discutir esses objetivos à luz das teorias pertinentes foi uma maneira de refletir sobre a prática pedagógica vivenciada pela pesquisadora.

Vale lembrar que, para o escopo dessa investigação a inclusão escolar não é diretamente tratada. Porém, durante as análises foi possível considerar que estudos devem ser realizados tratando da questão do ensino de Libras e a real necessidade de implementar um novo currículo para a disciplina de Libras na universidade. Além disso, é preciso ressaltar que a inclusão escolar é vista na concepção de “incluir”, como algo positivo, pois agrega, admite e ampara. Quem não quer ser incluído e se sentir aceito? Julga-se que a maioria das pessoas esperam por isso. Contudo, para que a inclusão aconteça, este “aceite” tem que ser para todos os que estão supostamente “excluídos”. Entretanto, para que isso ocorra, todos os quesitos como diversidade, cultura e identidade precisam ser refletidos para que o ato de incluir não represente apenas “estar junto”, mas também “desenvolver, crescer e aprender junto”. E é sob esse ponto de vista que a escola regular inclusiva deve trabalhar.

Esse é um ponto de vista defendido na lei que estabelece que os surdos devam estudar em escola regular inclusiva. Segundo a lei todos os docentes devem ser capacitados para atuarem em uma escola nessa configuração. Por isso a disciplina de Libras, foco desta investigação, é tão importante na formação de professores. Contudo, o que foi demonstrado nos dados dessa investigação é que essa formação parece não estar ocorrendo em moldes satisfatórios para a vivência da docência.

Uma das principais preocupações quanto à formação de professores é em relação não só à aprendizagem de tópicos teóricos pertinentes à disciplina de Libras na graduação, mas principalmente na aquisição da Libras como língua. Em outras palavras, acredito que, além de aprender Libras, os graduandos necessitam adquirir conhecimentos sobre os conceitos de identidade, diferença e cultura, em seu processo de formação. Este conhecimento não vai ser útil apenas na prática pedagógica com os alunos surdos, mas também para todas as pessoas que estão envolvidas no processo pedagógico da escola regular. E é nesse ponto que essa investigação se torna importante, pois apresenta não só o perfil dos graduandos para essa prática, mas também os conhecimentos que eles possuem e constroem durante um curso de graduação em Pedagogia, mostrando, assim, a importância de se pensar no que é necessário modificar na postura didático-pedagógica de quem possivelmente irá trabalhar com a educação dos surdos.

Por isso, questionar o currículo é outro fator fundamental ao se tratar de formação de professores. A educação bilíngue necessita ser contemplada nos currículos dos cursos de licenciatura, pois o Decreto 5.626/05 estabelece isso ao tornar obrigatória a oferta da disciplina de Libras. Porém, é evidente que uma disciplina de graduação com carga horária tão pequena é incapaz de tornar o graduando fluente em Libras. Sendo assim, é preciso ressaltar que mesmo nos padrões não adequados, a sua existência favorece as discussões sobre a pessoa

surda, questões culturais, sociais, linguísticas e de identidade, além de ser vista pela comunidade surda como uma grande vitória.

Os currículos dos cursos de formação de professores devem incluir também os Estudos Culturais e o Multiculturalismo na possibilidade de um currículo crítico e pós-crítico, tornando evidente o diferente e não somente aceitando o discurso da inclusão sem análises críticas e interferências na escola pública brasileira. Já não é possível preterir a complexidade das sociedades pós-industriais, da informação, do conhecimento, da era tecnológica nas quais a desagregação dos indivíduos se torna claro e, nesse sentido, é necessário reconsiderar o homem, o outro, a criança, a educação e a escola revitalizando concepções, fortalecendo opiniões e ajustes políticos, possibilitando transformações paradigmáticas, atitudinais, revelando a perspicácia dos discursos da inclusão que vão se introduzindo na sociedade, se naturalizando, como se fosse a resposta para os problemas da exclusão.

Dessa forma, a formação inicial de professores deveria ser assunto de políticas públicas educacionais com grande seriedade, devendo ser considerados os indicadores que demonstram o quão frágil é a educação brasileira perante o mundo. A inclusão deveria ser objeto de revisão sistemática, avaliada como todas as outras ações do governo. Há uma grande necessidade de que professores, gestores, pais e alunos sejam escutados na tentativa de tomar decisões que competem com a realidade da escola pública brasileira, sem medo de fazer crítica à inclusão, porque da forma como está acontecendo é um engano, uma ilusão, não apenas para os alunos surdos, mas para todos os outros deficientes que também são mencionados com virtuosidade nas leis brasileiras.

A escola inclusiva necessita, por fim, se organizar para ensinar os alunos surdos, pois eles já estão lá, na esperança de serem atendidos em condições iguais aos ouvintes. Acredito que os surdos não desejam somente o direito de estar em escolas inclusivas, nem apenas a socialização que a inclusão

ocasiona. Eles querem aprender, crescer, ser alfabetizados, ter acesso ao conhecimento formal tanto em Libras como na Língua Portuguesa. Eles não querem mais chegar ao Ensino Médio, ainda como analfabetos funcionais na língua escrita. Os surdos querem mais do que a escola inclusiva está oferecendo para eles.

A educação bilíngue é, justificadamente, a opção melhor para a educação de surdos. Portanto, para que a educação bilíngue aconteça verdadeiramente, defendo que os professores tenham que ser bilíngues. Acredito que este é um requisito básico para que os alunos surdos atinjam êxito, pois uma das maiores dificuldades entre professor e aluno surdo é a comunicação. Contudo, ensinar Libras aos professores não será o bastante se não for atrelado a uma formação em que as especificidades culturais desses alunos sejam consideradas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129 p. 637-651, set. /dez. 2006.

ANDREIS- WITKOSKY, S. e FILIETAZ, M. R. R. P. Educação de Surdos em Debate. In: TSUKAMOTO, N. M. S. **A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente.** Curitiba: Editora UTFPR, 2014, p.247-262.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** 4.ed. Multilingual Matters, 2006.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva.** 2006. Disponível em:
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF. Acesso em: 29 de nov. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. De Luis Antero e Augusto Pinheiro. 5. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação. 2005.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MAS/CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Decreto Federal n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____. Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008a.

_____. Lei Federal n. 12.319 de 1º de setembro de 2010. Que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ministério da Justiça e do Trabalho e Emprego. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRENTANO, L. S. **Bilinguismo escolar**: uma investigação sobre controle inibitório. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BUENO, José Geraldo S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____ et al. (Orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: Mercado da Letras, 2007.

CARROL, J. B. Current issues in psycholinguistics and second language teaching. In: **Tesol Quarterly**, Washington D. C. (1), p. 101-114, 1970.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. Ed. São Paulo-SP: Cortez, 1995.

DAVIES, S. Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In: AHLGREN, I. & HYL TENSTAM, K. **Bilingualism in Deaf Education**. Hamburg, Sinum Press, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DINIZ, J. E. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006.

DOLITSKY, M. A model of bilingual semantics: inetrsecting and non-intersecting morphemes and their acquisition. **International Journal of Psycholinguistic**, v.23, Monton Publishers, 1981.

DULAY, H. et al. **Language two**. Oxford University Press: New York, Oxford, 1982.

EDLER, Carvalho Rosita. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e surdez. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. (14), p. 101-112, 1989.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do estudante**. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007, p.45.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que Educação nós surdos queremos: Documento do Pré-Congresso — **V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre/UFRGS: 2012.

FERNADES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. AGIR. Rio de Janeiro. 1990.

_____, S. **Surdez Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística da Língua Portuguesa). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERNANDES. S. **Educação bilíngue para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. R.J.: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. N. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Meditação/CDV/FACITEC, 2011. p. 65-74.

GARCIA, Rosalva M. Cardoso. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.101-120, jan. - mar. 2013.

GENESEE, F. Summary and discussion. In: HOMBY, P. A. (Ed.). **Bilingualism. Psychological, social and education implications**. New York: Academic Press, p. 147-164, 1977.

GERALDI, C. M. G. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a). In: CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.183-206.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábolas, 2009.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**. Cambridge University Press, 1994

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB. Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série: Planejamento da Pesquisa nas Ciências Sociais, 1).

HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, E. **Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide**. Publication of the American Dialect Society, no 26, University of Alabama Press: Alabama, 1956.

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

LAMBERT, Ernani. Professor universitário: formação inicial e continuada. In: **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba, SP. v. 24, n.1, jun. 1998.

LAMBERT, W. E. psychological approaches to the study of language – Part 1: **The Modern Language Journal**, (47): 51-62, 1963.

LIBÂNIO, J. C. A. **Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n.24, p.133-147. Editora UFPR, p.121, 2004.

LIMA, Maria do Socorro. **Surdez, Bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 271f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, P. G. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Dourados: UFGD, 2010. 115p.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: J. A. Fishman (ed.). **Reading in the sociology of language**. Haia: Mouton, p. 555-84, 1967.B

MACNAMARA, J. How can we measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: KELLY, L. G. (Ed.). **University of Toronto Press**, p. 79-97, 1969.

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

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua (gem) e identidade. Tese de Doutorado. Campinas/SP: IEL /UNICAMP, 1996.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. 19, p. 1-22, 2009.

MARTIN-JONES, M. **bilingualism and linguistic minorities**. Working Paper 12, Centre for Language and Social Life, Lancaster University. (s.d.). Disponível em:

<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>

Acesso em: 17/10/2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais/trad. Wendyz Brazão Ferreira–Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

_____, A. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de (Org.). **Formação e práticas pedagógicas**: múltiplos olhares no ensino das Ciências. Série Formação de Professores, v. 1. Recife: Edições Bagaço, 2008.

_____, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica**: como fazer. 2 ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2009.

_____, Maria Marly de. Complexidade e dialogicidade no processo de formação de professores. In: **Formação de professores**: estratégias inovadoras no ensino de Ciências e Matemática. Série Formação de Professores – PPGEC - v. 3. Recife: Editora da UFRPE, 2013.

PASSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v.8. n. 1. P. 31-48, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____, G. T.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. P. 101-116.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____, Selma G. Mesa redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e críticas das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 79-87.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição de linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____, R.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda.** Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

_____, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **A formação e profissionalização docente: aspectos pedagógicos e sociais.** Dissertação de Doutorado, jan. 2002.

SÁ, N. R. L. Surdos: Qual escolha? In: SÁ, N. R. L. **Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima.** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p.17-61.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVILLE-TROIKE, M. Bilingual children: a resource document. **Papers in Applied Linguistics**. Bilingual Education Series, v. 2, Arlington, Va., 1973.

SILVA, C. M. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professore e alunos. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SKLIAR, C. B. **Educação e exclusão:** abordagem sócio antropológica em educação especial. Porto Alegre> Mediação, 1995.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not:** the education of minorities. Claveland, Avon, England: Miltilingual Matters Ltda, 1983.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic Genocide in Education- or Worldwide Diversity and Human Rights.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

STAKE. R. E. **Case studies.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STOKOE, William C. **An Historical Perspective on Sign.** Whashington D. C. Gallaudet University Press. 1990.

SWAIN, M. **Bilingualism, monolingualism and code acquisition. Bilingualism in early childhood.** Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1977.

TAESCHNER, T. **The sun is feminine.** Spronger-Verlag, Brlin, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docente formação profissional.** 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M. **Saberes pedagógicos e atividades docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TSUKAMOTO, N. M. S. A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente. In: ANDREIS-WEINREICH, U. **Languages in contact.** New York: Linguistics, Circle of New York, 1953.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. New York: Linguistics Circle of New York, 1953.

WEISS, V. A. **Hauptprobleme der zweisprachigkeit eine untersuchung aufgrund deutsh/estnischen materials**. Heidelberg Winter, 1959.

WITKOSKY, S. e FILETAZ, M. R. R. P. **Educação de Surdos em Debate**. Curitiba: Editora UTFPR, 2014, p.247-262.

VASCONCELOS, C. C. **A reflexão**: um Elemento Estruturador da Formação de Professores. 2000. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9.htm. Acesso em: 29 de nov. 2014.

VITALIANO; DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo**: caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Decreto 5.626/05



Presidência da República **Casa Civil** **Subchefia para Assuntos Jurídicos**

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda 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.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 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.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

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

I - cursos de educação profissional;

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

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

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

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

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.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

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

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia,

Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. 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.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

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

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo

Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

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

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

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

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

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

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^o da Independência e 117^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Regulamento

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

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.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como

parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos

Pesquisador: Patricia Vasconcelos Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43493615.1.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.035.175

Data da Relatoria: 24/04/2015

Apresentação do Projeto:

É uma pesquisa com discentes do curso de pedagogia e irá discutir as suas concepções sobre o ensino para surdos levando em consideração a educação bilíngue, tendo como cenário a língua portuguesa e língua brasileira de sinais. A relevância deste estudo vem de encontro ao crescente interesse pelos problemas relacionados à educação de surdos, representando uma vertente rica para discussões e reflexões.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Traçar um perfil do graduando em pedagogia em relação a suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos.

Objetivo Secundário: fazer um levantamento sobre o conhecimento dos alunos a respeito do processo de formação para a educação de surdos

- propor uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação a educação de surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos eminentes para os pesquisados. Pode-se ter um constrangimento no momento de conversar a respeito de suas concepções durante as aulas, mas, será esclarecido que os dados de pesquisa são referentes apenas ao questionário que será respondido individualmente e anonimamente.

Apesar de não haver risco previsível, alguns desconfortos podem ser esperados, principalmente em relação aos discentes de Pedagogia na hora de responder aos

questionários, pois podem se sentir melindrados por ter suas práticas de trabalho avaliadas, além de ter que disponibilizar seu tempo para responder questionários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa relevante e que pode contribuir para a melhoria da educação. É um estudo de caso em um universo pequeno (33 alunos) e pode não representar corretamente uma realidade ampla, porém, mostrará a realidade daquele grupo.

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Formação docente: Concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos

Pesquisador responsável: Flávia Magela Rezende Ferreira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – Departamento de Educação - Mestrado Profissional em Educação

Telefone para contato: (35) 3829-1445

Local da coleta de dados: IPTAN – Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves

Prezado Aluno,

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“Formação docente: Concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos”**, realizada na Universidade Federal de Lavras - UFLA.

Os objetivos da pesquisa são:

- Fazer um levantamento sobre o conhecimento dos alunos a respeito do processo de formação para a educação de surdos;
- Propor uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação em relação à educação de surdos.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você responderia a um formulário composto por 15 questões relacionadas à disciplina de Libras, as quais serão analisadas e relacionadas com o referencial teórico da área.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são: contribuir com a melhor qualidade na formação dos professores para atuarem em contextos educacionais bilíngues, cenário em que o Português deve transitar como segunda língua.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso tenha dúvidas relacionadas com a pesquisa você será esclarecido pela pesquisadora Flávia Magela Rezende Ferreira, pelo e-mail flaviamagela@yahoo.com.br ou pelo telefone (32) 98865-3707.

Eu, _____

Sexo m () f ()

CPF _____, Tel () _____ matriculado no _____
da escola _____ concordo em participar como
voluntário(a) da pesquisa acima citada, de forma livre e esclarecida.

Assinatura do voluntário: _____

Em caso de dúvidas quanto aos direitos do voluntário de pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos na Pró-Reitoria de Pesquisa, Campus Universitário - Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000 - Tel: (35) 3829-5182.

Flávia Magela Rezende Ferreira
Pesquisadora/Discente Mestrado Profissional em Educação
DED/ UFLA – Tel: (32) 98865-3707

ANEXO E - Questionário aplicado aos alunos de acordo com os objetivos da pesquisa

QUESTÕES
1) Atuação no magistério: () sim () não Tempo _____
2) Você concorda que a disciplina de Libras seja obrigatória em seu curso? () sim () não
3) O que você entende por Libras?
4) Você tinha algum conhecimento (prévio) de Libras antes de cursar a disciplina? Qual?
5) Você considera que a disciplina Libras deve ser ministrada por professores surdos ou ouvintes? Por quê?
6) Você sentiu dificuldades para aprender os conteúdos propostos? () sim () não Quais?
7) Quais os conteúdos você considera mais relevantes nesta disciplina?
8) Os conteúdos de Libras contemplaram suas expectativas?
9) Houve momentos de discussão em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular? () sim () não O que foi estudado a este respeito?
10) Você se sente apto a atuar num contexto educacional inclusivo? () sim () não
11) Em sua opinião quais os saberes necessários ao professor no atual contexto educacional para promover a inclusão de alunos surdos?
12) O que você entende sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos?
13) Como você caracteriza a surdez?

14) Você gostaria de receber alunos surdos em sua sala de aula?
() sim () não Por quê?

15) Qual o papel do intérprete de Libras na sala de aula do ensino regular?

16) Em sua opinião os alunos surdos devem estar juntos aos alunos ouvintes no ensino regular ou devem estar em escolas especiais para surdos? Justifique sua resposta.

17) Você conhece estratégias de ensino que favorecem a inclusão de alunos surdos? Se sim, exemplifique.

ANEXO F - Plano de Disciplina do curso de Pedagogia pesquisado

PLANO DE DISCIPLINA

CURSO: Pedagogia **SEMESTRE /ANO:** 1º /2015
PERÍODO: 7º **DISCIPLINA:** Libras
PROFESSOR (A): Flávia Magela Rezende Ferreira
CARGA HORÁRIA TOTAL: 80 H/A

EMENTA

Contexto histórico da Língua de Sinais no Brasil. Aspectos legais que reconhecem a Libras como língua. Conceituação e estruturação da língua de sinais – Libras. A importância da Libras para o surdo. Sistema de classificação da Libras e classificadores. Principais parâmetros da Libras. Alfabeto manual, pronomes, substantivos, verbos e construção frasal; numerais ordinais e cardinais; quantidade; sistema monetário; calendário (noção de tempo); formas geométricas e orientação espacial no emprego da Libras. O processo de formação de palavras (sinais) na Libras.

OBJETIVOS

Geral: Contribuir para a formação de professores que iniciarão a carreira de magistério num contexto escolar de inclusão, onde sua prática deverá ser contextualizada segundo a realidade na qual estão inseridos.

Específicos:

- Conhecer a surdez, suas causas e tipos;
- Identificar os tipos e classificações das perdas auditivas;
- Conhecer a história da educação dos surdos;
- Realizar o levantamento das principais leis que promovem a Libras;
- Conhecer aspectos linguísticos e teóricos da Libras;

- Reconhecer a estrutura fonológica, morfológica e sintática da Libras, a partir das contribuições da Linguística;
- Identificar e reconhecer aspectos de variação linguística da Libras;
- Promover o conhecimento da cultura e identidade surda;
- Analisar e discutir a realidade da educação de surdos no Brasil;
- Praticar a Libras.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I: Introdução

- A História da Educação dos Surdos;
- Surdez;
- Tipos e causas da surdez;
- Tipos e classificação das perdas auditivas.

Unidade II: A Educação dos Surdos

- As metodologias usadas até hoje na educação dos surdos.
- Cultura e identidade surdas;
- A realidade da educação de surdos no Brasil.

Unidade IV: Língua Brasileira de Sinais – Libras

- Aspectos legais que reconhecem a Libras como língua;
- Conceituação e estruturação da língua de sinais;
- A importância da Libras para o surdo;
- Principais parâmetros da Libras;
- O processo de formação de palavras (sinais) na Libras.

Unidade III: Praticando a Libras

- Noções básicas: apresentação pessoal; expressões não-manuais; formas de cumprimento; sinais icônicos e arbitrários; pronomes pessoais, possessivos e indefinidos; igualdade, superioridade e inferioridade;

números; noções de tempo e de hora; sistema monetário; verbos; datilologia; vocabulário básico.

METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas expositivas; power point; aulas dialogadas; aulas práticas; filmes; apresentação, reflexão e discussão de textos; mesa-redonda com surdos convidados e músicas sinalizadas.

RECURSOS DIDÁTICOS

Audiovisual, quadro, material impresso e som.

AVALIAÇÃO

- Avaliação processual e contínua, priorizando aspectos qualitativos e quantitativos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno observado durante a realização das atividades propostas, individualmente e/ou em grupo;
- Avaliações teóricas e práticas;
- Apresentação, reflexão e discussão de trabalhos e textos em aula;
- Participação e envolvimento durante as aulas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myr na. **LIBRAS em contexto - Curso Básico: Livro do Professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2005.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Artmed: Porto Alegre, 2004.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

PIMENTA, Nelson. **Coleção aprendendo LSB**. Rio de Janeiro: Regional, vol. III Avançado, 2001.

PIMENTA, Nelson. **Coleção aprendendo LSB**. Rio de Janeiro: Regional, volume IV Complementação, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

PIMENTA, Nelson. **Coleção aprendendo LSB**. Rio de Janeiro: Regional, vol. I e II Intermediário, 2000.

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



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

Mensagem de veto

Regulamenta a profissão de Tradutor e
Intérprete da Língua Brasileira de Sinais -
LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência e Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º [\(VETADO\)](#)

Art. 9º [\(VETADO\)](#)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.