



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EMMANUELLE FELIX DOS SANTOS

**O ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
UM ESTUDO DE CASO NAS LICENCIATURAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Feira de Santana
2015

EMMANUELLE FELIX DOS SANTOS

**O ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM
ESTUDO DE CASO NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus

Coorientadora: Prof.^a Dra. Susana Couto Pimentel

Feira de Santana
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Santos, Emmanuelle Felix dos
S234e O ensino de libras na formação do professor : um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana / Emmanuelle Felix dos Santos. – Feira de Santana, 2015.
210 f.

Orientador: Wilson Pereira de Jesus.
Coorientadora: Susana Couto Pimentel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Estudo e ensino – Universidade Estadual de Feira de Santana. 2. Professor – Formação. I. Jesus, Wilson Pereira, orient. II. Pimentel, Susana Couto, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 80:376.33

EMMANUELLE FELIX DOS SANTOS

**O ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO
NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Cultura da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus – Orientador

Prof.^a Dra. Susana Couto Pimentel - Coorientadora

Prof.^a Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – Primeiro (a) Examinador (a)

Prof.^a Dra. Amali de Angelis Mussi – Segundo (a) Examinador (a)

Feira de Santana, 26 de junho de 2015.

Resultado: Aprovado.

À minha filha Pietra Kollontai, por trazer alegria à minha vida e superar as minhas ausências durante a escrita desta dissertação, e aos inúmeros surdos inclusos e professores em formação por suscitarem o debate.

AGRADECIMENTOS

A DEUS:

PELA FÉ, QUE ME FAZ ENFRENTAR AS DIFICULDADES.

À MINHA FAMÍLIA:

OBRIGADA POR ACREDITAREM EM MIM;

EM ESPECIAL, PIETRA KOLLONTAI, ODNÉA E LUCAS PELA PACIÊNCIA E AFAGO.

AO MEU ORIENTADOR WILSON PEREIRA,

POR POSSIBILITAR DESENVOLVER ESTA PESQUISA, PELA PACIÊNCIA, INCENTIVO E,
PRINCIPALMENTE, POR ACREDITAR EM MIM. VOCÊ ABRIU AS PORTAS!

À MINHA COORIENTADORA SUSANA PIMENTEL,

PELO EXEMPLO DE PESQUISADORA E POR SER AMANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A VOCÊ MINHA ADMIRAÇÃO!

ÀS PROFESSORAS AMALI MUSSI E CRISTINA LACERDA:

SUAS CONTRIBUIÇÕES LAPIDARAM ESTE TRABALHO!

AOS PROFESSORES E COLEGAS DO MESTRADO

PELAS PROVOCAÇÕES, DEBATES E INDAGAÇÕES E, ESPECIALMENTE, AOS COLEGAS:

TÂNIA, ADRIANO E WEDSON. VOCÊS FORAM UMA PARCERIA INESTIMÁVEL.

AOS AMIGOS JORGINA DE CÁSSIA, GILFRANCO SANTOS,

TRECIANA VIDAL, FÁBIO JOSUÉ E, EM ESPECIAL, GREDSON DOS SANTOS E GEISA BORGES:

VOCÊS SÃO BIBLIOTECAS “VIVAS”! OBRIGADO POR DIALOGARAM CONSTANTEMENTE
COMIGO E COMPARTILHAREM SEUS CONHECIMENTOS.

AOS PROFESSORES DE LIBRAS DA UEFS

POR PARTICIPAREM DESTA PESQUISA E ME FAZEREM

REFLETIR SOBRE MEU PRÓPRIO TRABALHO.

ÀS “AUXILIADORAS” POLIANA, DAI, MEIRE, DÉA E CONÇA:

SEM O CUIDADO DE VOCÊS COM MINHA PEQUENA FILHA EU NÃO TERIA
CONSEGUIDO CHEGAR AQUI. VOCÊS SÃO ANJOS DO SENHOR!

AOS COLEGAS, INTÉRPRETES E ALUNOS DA UFRB

PORQUE NÃO EXISTE ENSINAR SEM APRENDER.

AOS SURDOS:

MOTIVADORES DA PESQUISA EM LIBRAS.

ÀS MUITAS MÃOS

QUE DE ALGUMA MANEIRA PARTICULAR AUXILIAM NA MINHA CAMINHADA,
MEU MUITO OBRIGADA!

RESUMO

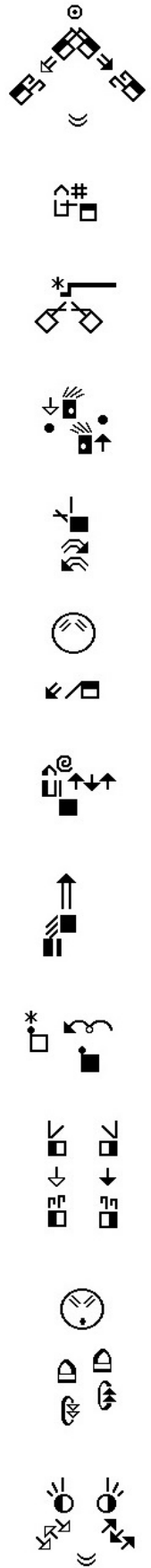
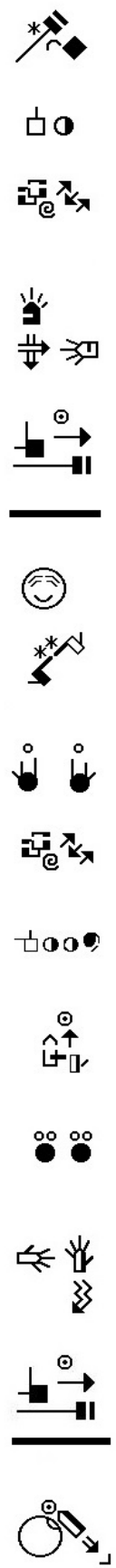
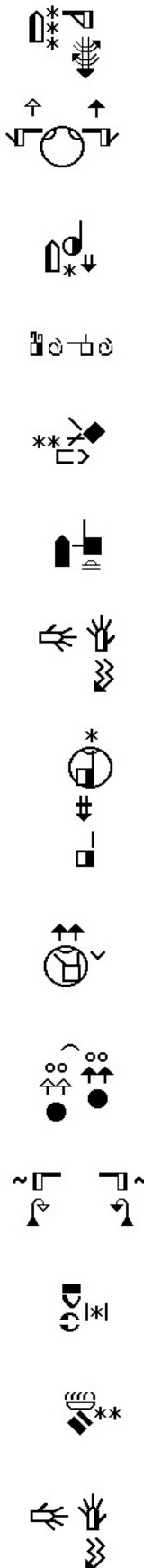
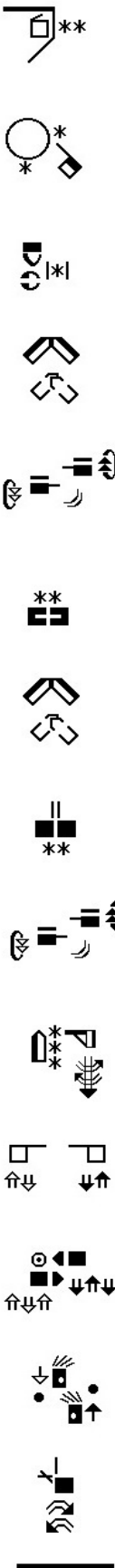
A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular nas licenciaturas é a propulsora da questão que possibilitou o desenvolvimento desta dissertação. A implantação deste componente curricular surgiu há 13 anos, concomitantemente com o reconhecimento da Libras como língua através da Lei nº. 10.436/02. Essa lei proporciona abertura social, política e educacional às minorias surdas excluídas, que, a partir de 1990, passam a ter visibilidade educacional. Assim, no Brasil, se inicia, neste período, uma nova política educacional, a inclusiva, ampliando significativamente o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) às escolas comuns. A inserção desses alunos, em especial dos surdos, ocasiona mudanças nas práticas e nas estruturas educacionais, assim como na formação do professor, o que requer implantação de certas políticas educacionais. Em atendimento a essas mudanças educacionais, o Decreto que regulamenta a lei da Libras estipula prazos e percentuais para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam implantar o componente curricular Libras, obrigatoriamente, nas licenciaturas. Assim, em obediência a esta determinação, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), passa a ofertá-lo em 2009. Cientes do compromisso dessa IES com a formação de professores e frente a esse novo contexto, o presente trabalho estabelece como objetivo analisar as contribuições que a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciandos. Para tanto, optamos por discutir inicialmente a natureza do ensino em estudo, a língua, dialogando com Platão (aprox. 390 a.C.), Saussure (1891 apud DEPECKER, 2012), Vygotsky (2009 [1934]), Gesser (2009) e outros. Em seguida, reportamos ao ensino da Libras na formação do professor baseando-nos nos escritos de Tardif (2012 [1991]), Soares (1999), Lacerda (2013) e pesquisas recentes sobre o ensino de Libras nas licenciaturas. Como orientação metodológica, utilizamos o estudo de caso com a abordagem qualitativa que, alinhada à técnica de análise de conteúdo, buscou articular a organização da Libras nos documentos normativos da UEFS com a voz dos professores da área. Isso nos possibilitou perceber que, na organização do componente curricular Libras, na UEFS, ainda há uma incógnita sobre seus reais objetivos, apesar de ela cumprir sim uma função formativa, embora fragmentada. Há a predominância de aspectos que envolvem a proficiência da língua em detrimento do saber pedagógico; mas, ao problematizar a própria língua e o surdo, este componente curricular fomenta e incentiva ao futuro professor um saber que lhe permitirá não invisibilizar o surdo nas escolas comuns. Destarte, consideramos que o componente curricular Libras cumpre um papel importante na formação do futuro professor e que as lacunas existentes nesta formação advêm da sua constituição legal, que apresenta sentidos dúbios acerca de sua finalidade e, principalmente, da própria formação docente, que ainda é marcada por reflexos da lógica disciplinar.

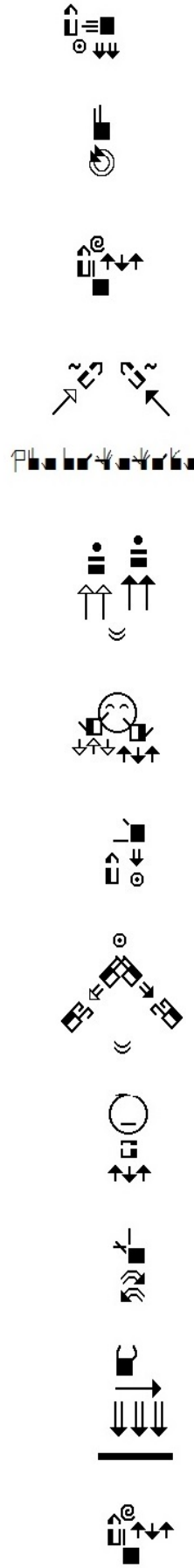
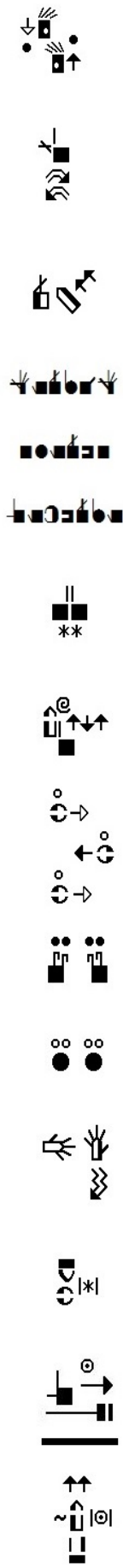
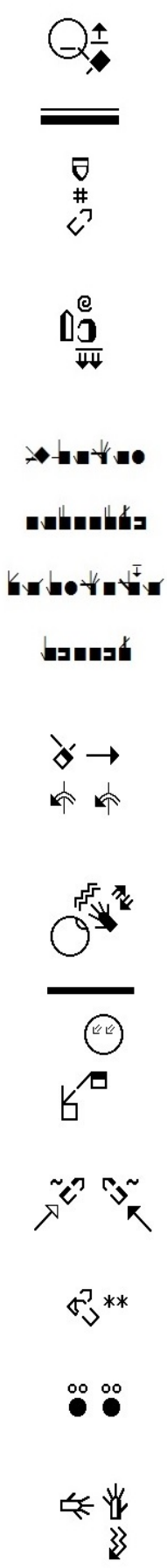
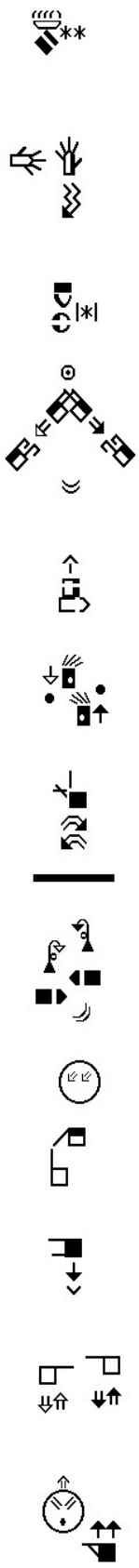
Palavras-chave: Libras; Ensino; Licenciatura; Formação Docente.

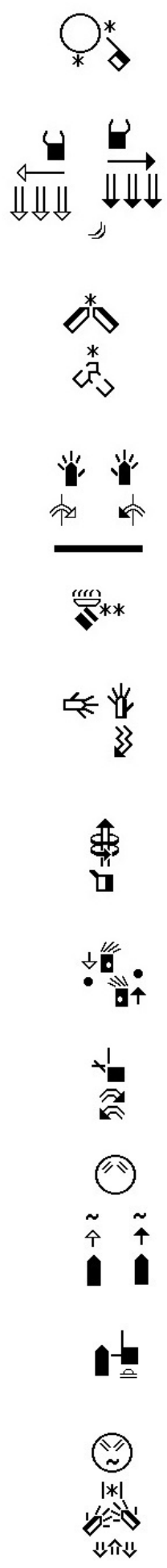
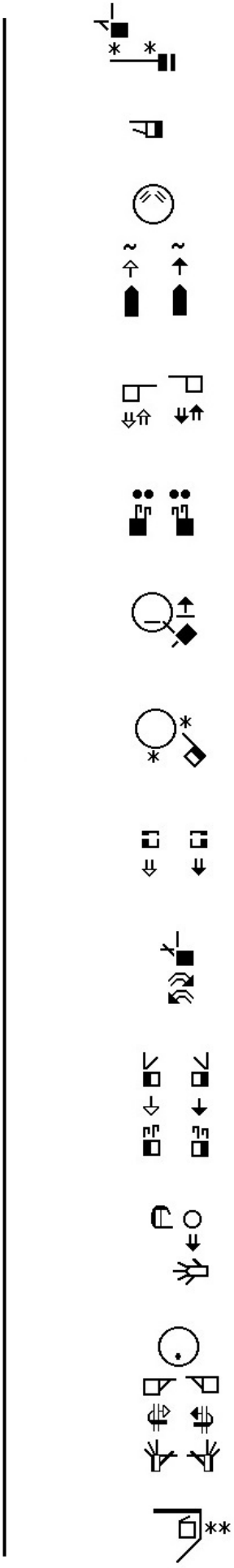
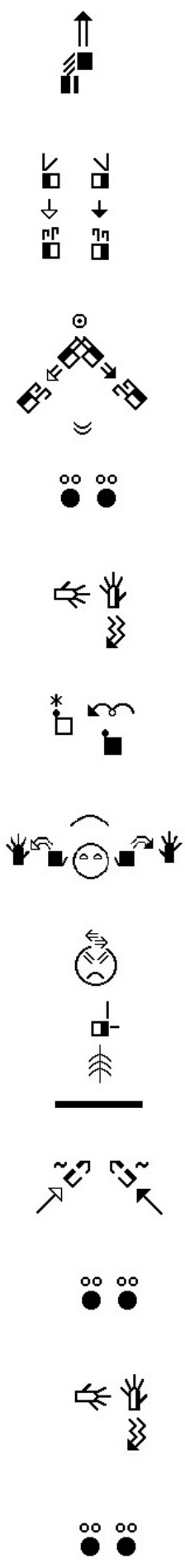
ABSTRACT

The inclusion of Brazilian Sign Language (*Libras*) as an academic discipline in undergraduate programs is the trigger to the question that has made this Masters' degree thesis possible. The establishment of this academic discipline happened 13 years ago, at the same time as the recognition of *Libras* as a language through the Law 10.436/02. Such a law provides excluded minorities with social, political and educational openness, which helped them to begin to obtain educational visibility from 1990 on. Thus, in Brazil, a new inclusive educational policy started in that period, which expanded, greatly, access of students with special educational needs (SEN) into regular schools. The insertion of these students, especially the deaf, brings changes to educational practices and structures as well as in teacher education, which requires the establishment of certain educational policies. Due to these changes, the Decree that regulates *Libras* law sets up deadlines and percentages so that Higher Education Institutions (HEIs) can offer *Libras* as a mandatory academic discipline in B. A. degree programs. Because of this, The State University of Feira de Santana (UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana) began to offer it in 2009. Aware of the commitment of this HEI to teacher education and before this new context, this thesis aims at analyzing the contributions that *Libras* at UEFS provide its undergraduate students with. For our purpose, we choose to discuss at first the nature of the teaching analyzed in this study, the language, in dialogue with Plato (approx. 390 b.C.), Saussure in Depecker (2012), Vygotsky (2009 [1934]) Gesser (2009) and others. After that, we base our studies on Tardif (2012 [1991]), Soares (1999), Lacerda (2013) and on recent research on the teaching of *Libras* in B.A. programs. As our method, we use a case study with a qualitative approach, which aligned with content analysis technique tried to develop *Libras* in UEFS normative documents with the voice of teachers in this area. This enabled us to see that, while organizing the academic discipline *Libras* at UEFS, its real objectives are not clear yet. In spite of its formative function, it is still fragmented. There is predominance of aspects that involve language proficiency to the detriment of the educational knowledge. On the other hand, when we question the language itself and the deaf, this academic discipline motivates prospective teachers to obtain the knowledge that will allow them not to make the deaf invisible in regular schools. This way, we consider *Libras* to play an important role in the education of prospective teachers and that existing gaps come up due to its legal constitution, which presents doubtful meanings about its goal and about teaching education that is marked by reflections of disciplinary logic.

Keywords: *Libras*. Teaching. B.A. Degree Program. Teacher Education







LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Esquema de Hulst	71
Figura 02 – Gráfico das especificações das produções acadêmicas	111
Figura 03 – Gráfico da região do Brasil que tem publicado pesquisas sobre ensino de Libras nas licenciaturas	112
Figura 04 – Gráfico do índice de produções científicas sobre o ensino de Libras nas Licenciaturas.....	112
Figura 05 - Gráfico do percentual de adequação do componente curricular Libras nos cursos de Licenciatura da UEFS.....	124

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Especificação dos cursos de licenciatura da UEFS	40
Quadro 02 - Documentos escritos que utilizamos na pesquisa	42
Quadro 03 - Alocação do componente curricular Libras por semestre/curso	125
Quadro 04 - Ementas do componente curricular Libras na UEFS	129
Quadro 05 - Relação dos possíveis temas/conteúdos a extrair das ementas	131
Quadro 06 – Dimensões e elementos do plano de ensino	136
Quadro 07 - Especificação dos objetivos dos planos de ensino	138
Tabela 01 - Panorama das Universidades Públicas Estaduais da Bahia.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
A.C.	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES/SN	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional
ASL	Língua Americana de Sinais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
CM	Configuração de Mão
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONAD	Conselho Nacional das Associações de Docentes
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CORDE	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DAA	Divisão de Assuntos Acadêmicos
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DLA	Departamento de Letras e Artes
ENPROSURDOS	Encontro de Professores de Surdos
EPLIS	Encontro de Pesquisadores de Língua de Sinais do Recôncavo da Bahia
FACE	Faculdade de Ciências Educacionais
FACSA	Faculdade Santo Agostinho
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IES	Instituto de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L	Locação
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
M	Movimento
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NFE	Núcleo de Formação Específica
NM	Não Manual
OR	Orientação da palma da mão
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC's	Projeto Pedagógico dos Cursos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SULP	Surdos Usuários da Língua Portuguesa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...	18
1.1 EU APENAS QUERIA QUE VOCÊ SOUBESSE...	19
1.2 MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO E COM OS SURDOS.....	19
1.3 O ENCONTRO COM A UNIVERSIDADE.....	20
1.4 MINHAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	22
1.5 MEU ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA DO MESTRADO	25
1.6 O CONTEXTO DA QUESTÃO DESENCADEADORA DA PESQUISA.....	26
1.7 O DESENVOLVER DA PESQUISA: O CONFLITO DO CAMINHO	31
1.7.1 O estudo de caso e suas costuras metodológicas	36
1.7.2 O “caso” da Libras na UEFS.....	38
1.7.3 Local da pesquisa: por que a UEFS?	39
1.7.4 Instrumentos de coleta de dados	41
<i>1.7.4.1 Os documentos que norteiam o ensino de libras.....</i>	<i>41</i>
<i>1.7.4.2 A entrevista dos interlocutores da pesquisa.....</i>	<i>43</i>
2. ANTES DE UMA DISCIPLINA, UMA LÍNGUA: EIS O CERNE DAQUESTÃO! ...	48
2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSAS ACEPÇÕES	56
2.2 LÍNGUAS DE SINAIS: QUAL A NECESSIDADE DE REAFIRMAÇÃO DESSA LÍNGUA?	66
2.3 LIBRAS, A LÍNGUA DE SINAIS DO BRASIL: REFLEXÃO DO PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO.....	72
3. O ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS: SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR INCLUSIVO	80
3.1 REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA AOS ALUNOS SURDOS	93
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA AOS SURDOS NAS CLASSES REGULARES: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LIBRAS	106

4. TRILHANDO UMA ANÁLISE: ENTRE DOCUMENTOS E ENTREVISTAS, COMO SE CONFIGURA A LIBRAS NA UEFS	121
4.1 O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA UEFS A PARTIR DOS TEXTOS POLÍTICOS.....	121
4.2 SABERES DAS EMENTAS: ANÁLISE DE SUA ORGANIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	128
4.3 OS PLANOS DE ENSINO: ANÁLISE DO PRINCÍPIO ORGANIZATIVO DO PROCESSO DE ENSINO DA LIBRAS	135
4.3.1 Projeção de finalidades: análise dos objetivos dos planos de ensino	137
4.3.2 Formas de mediação: análise dos conteúdos, metodologia e avaliação dos planos de ensino	142
4.3 AS ENTREVISTAS: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES (INTERLOCUTORES) SOBRE O ENSINO DE LIBRAS	146
4.3.1 Sobre a importância do ensino de libras nas licenciaturas	147
4.3.2 Considerações sobre as ementas.....	149
4.3.2 Considerações acerca do planejamento: objetivos, temas, flexibilização e relação com a pesquisa e a extensão.....	152
5. POR QUE NÃO CONCLUIR?	161
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	178
ANEXOS	181

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

“Não pretendo escrever palavras insensíveis e sem sentido. Quero apenas transcrever um pouco da minha história sem saudade, sem amargura; somente a essência pura”.

Sandra Helena Queiróz Silva¹

As reflexões que tenho desenvolvido sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação de professores são fruto de uma trajetória acadêmica e profissional. Por isso, inicio esta dissertação apresentando o memorial do percurso construído na área até o presente momento no intuito de viabilizar o entendimento das conjecturas que permearam e permeiam a elaboração de minha escrita, ou seja, através dos fragmentos de minha memória, possibilitar uma compreensão do que fui ou do que sou e do objeto que me proponho a investigar.

Tendo em vista que o memorial, neste sentido, torna-se um grande exercício de reflexão de si próprio, bem como de nossas experiências de vida na nossa atuação de forma efetiva, seja na docência, na pesquisa, na relação familiar, assim como em outros espaços ou relações sociais, tornou-se imprescindível que as escritas iniciais deste primeiro capítulo fossem descritas na primeira pessoa do singular, pois expressam, de maneira particular, fragmentos de minha vida.

Contudo, ao abordar o objeto de estudo desta dissertação apresento o texto na primeira pessoa do plural porque as ponderações construídas em torno desse estudo têm me feito considerar, de forma cada vez mais contundente, de que elas são oriundas das relações e diálogos estabelecidos entre os teóricos delineados, orientador, coorientadora, membros da banca de qualificação e, demais participantes da pesquisa, sejam textos, documentos ou pessoas.

Assim, inicio explicitando que, exceto o memorial, o texto dissertativo descende de leituras e reflexões construídas de entrelaçamento de muitas mentes e discursos que se encontram e distanciam devido às divergências ou escolhas metodológicas e teóricas que foram necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

¹ Poetisa de Santa Catarina cujas palavras ecoam em blogs e páginas virtuais que podem ser livremente visitadas. O texto inicial é um fragmento da poesia “Confidências de uma poetisa”. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/autor/sandra_helena_queiroz_silva/, <http://mundodeumapoetisa.blogspot.com.br/>>.

Destarte, destacamos que este entrelaçamento foi fundante para chegarmos às considerações e conclusões visto que o objeto em discussão é um tema recente, carente de debates e olhares que permitam construir, cientificamente, discussões que contribuam na concretização da formação de professores na perspectiva inclusiva, em especial, dos alunos surdos que se encontram in/excluídos nas salas regulares da Educação Básica.

1.1 EU APENAS QUERIA QUE VOCÊ SOUBESSE...

“[...] que esta menina hoje é uma mulher, e que esta mulher é uma menina, que colheu seu fruto” (GONZAGINHA, 1981). Gonzaguinha compôs esta música um ano após meu nascimento e, desde o momento em que a ouvi, tornou-se a minha canção, visto expressar a resistência em ressignificar a vida e não me permitir desistir frente aos obstáculos. Ademais, esta música de melodia suave, por transmitir sentimentos afetivos e de ternura e, ao mesmo tempo, de resiliência, define um pouco minha essência.

Natural do município de Ipiaú, localizado na região sul da Bahia, a aproximadamente 355 km de Salvador, eu sou Emmanuelle Felix dos Santos, 33 anos, filha, mãe, tia, esposa, pedagoga, especialista em Educação Especial e discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, sou professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), atuando na área de Educação Especial, Libras e demais componentes do curso de Letras/Libras.

1.2 MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO E COM OS SURDOS

A educação manteve presença marcante em minha vida desde muito cedo. Filha e sobrinha de professoras, o contato com o cotidiano da sala de aula era comum e, por isso, as relações iniciais construídas na escola eram prazerosas. Apesar de não ter uma formação pautada nos pressupostos de uma educação emancipatória, dialógica e libertadora, as professoras conseguiram, por meio da afetividade, estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem cheia de dinamismo, carinho e respeito.

Aluna de escola pública desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, eu sempre gostei da escola, dediquei-me aos estudos e mantive, por muito tempo, a representação de “redentora” pela qual eu poderia “ser alguém na vida”. Contudo, apesar dos meus esforços e do prazer em estar neste ambiente, percebo que a Educação Básica foi para mim uma

educação bancária e que os reflexos desse ensino foram sentidos no ingresso no magistério e na graduação, que requeriam constantemente a produção escrita e a reflexão.

Durante o período em que cursava o magistério, hoje Ensino Normal, tive uma experiência muito dignificante ao esbarrar em duas mãos que, imediatamente se movimentavam na ânsia de expressar algo que para mim não tinha significado. Imediatamente alguém virou e falou: - Ela está pedindo desculpas, é surda!

Após refletir sobre aquelas mãos, percebi que eu estava entre aqueles a quem Sacks (1998, p.15) refere-se ao afirmar: “Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez [...] muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes”. Como durante dezesseis anos de minha existência aquela comunicação e pessoas ainda se faziam desconhecidas? Não imaginava que bem perto de mim podiam existir pessoas surdas que almejavam fazer parte do meu mundo. E, justamente através desta consciência, iniciei a conviver com estas pessoas surdas, primeiro na igreja, enquanto intérprete da Libras, e, posteriormente, em pesquisa acadêmica e na atuação em sala de aula bilíngue e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), antiga Sala de Recurso.

Foi também nesse período, em meados de 1998, que iniciei a docência em programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, visto ter cursado o “magistério”, consolidando nas experiências desse ensino a escolha profissional que havia feito: ser professora.

1.3 O ENCONTRO COM A UNIVERSIDADE

Iniciar uma vida acadêmica no interior não era tão fácil, sobretudo porque as instituições acadêmicas estavam localizadas nos grandes centros urbanos. Não tínhamos o processo de interiorização das universidades e, muito menos, as políticas de acessibilidade e de permanência. Contudo, a distância que separa Ipiaú (cidade em que eu residia) e Jequié (cerca de 55 km), cidade onde fica a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e demais circunstâncias não impediram a minha vontade de crescer no campo do conhecimento.

Assim, no ano de 2000, ingressei no curso de graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Como já exercia a docência, por ter a formação em “magistério”, a universidade veio contribuir na teorização de minhas práticas pedagógicas e, principalmente, no processo de reflexão sobre o que é educação, como pensar educação e, sobretudo, como atuar frente os desafios da educação. A consolidação de uma formação e postura mais politizada da educação deu-se neste espaço, mediatizada pelas relações

construídas nos corredores, nas associações do ônibus que nos transportavam (rico lugar de debate), participações em congressos, debates, leituras e discussões em sala de aula.

Nessa Instituição de Ensino Superior (IES), iniciei o meu crescimento teórico acerca da educação na perspectiva histórico-crítica², ou seja, comecei a compreender a educação enquanto prática social (SAVIANI, 2009 [1983]) que nos permite acesso à cultura acumulada historicamente e, principalmente, ao confronto de interesses. Nesse percurso, vários componentes curriculares colaboraram para o meu amadurecimento: a) na área de Psicologia fui apresentada à abordagem de Piaget e Vygotsky; b) na área de Sociologia apresentaram-me os três sociólogos: Marx, Weber e Durkheim; c) na Ciência Política interpretei as concepções de Hobbes, Gramsci, Maquiavel; d) nas Práticas pedagógicas, os estágios me proporcionaram ressignificar a minha postura e concepção de educação; pensar num paradigma educacional que atualmente é contestado e, principalmente, pensar a prática do professor como algo indissociável da prática social da escola e dos alunos.

Além desses componentes destacados, saliento a grande contribuição do componente curricular *Avaliação da Aprendizagem* porque no período em que o cursei, desestruturei-me totalmente. Iniciei um processo de avaliar-me e indagar-me acerca do meu aprendizado, do papel do professor, da IES, da práxis. Comecei a refletir sobre problemas antes negligenciados, como o desrespeito da IES ao ritmo e desenvolvimento de cada aluno, sobre a resistência em discutir a diversidade, em discutir as demandas da Educação Básica, a exemplo da educação das pessoas com deficiência, inclusive dos surdos.

Em relação aos estudos relacionados à surdez que tanto me inquietavam na prática educacional com os surdos, não estavam presentes nas discussões acadêmicas. Compreendi, em meio à minha formação, o pensamento de Pimenta e Lima (2008, p. 33) ao afirmarem que:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

² A concepção histórico-crítica da educação rompe com as concepções bancária e crítico-reprodutivista na qual fui imersa durante anos na minha formação. Ao pensar nos objetivos da educação e como ela está à mercê da sociedade, compreendemos que esta é dividida em duas classes: dominante *versus* trabalhadores; e que a primeira classe tem orientado os objetivos e fins da educação. Assim, percebemos a necessidade de uma educação que lute pelos interesses dos dominados, contra a marginalidade e a favor dos direitos dos oprimidos. É nesse contexto que Saviani (2009 [1983], p. 29) declara que “o papel de uma teoria crítica da educação é de dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

Apesar de toda construção teórica vivenciada no curso de Pedagogia, durante semestres, não consegui articular as teorias estudadas com minha prática, nem dimensionar as concepções de educação, Estado e homem. Contudo, a leitura de Vasquez (1997, p. 206), dizia que “uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações”. É na relação teoria e prática que de fato a teoria se funde. Buscar essa compreensão tornou-se, então, um desafio constante em minha formação.

Outro grande desafio na graduação foi iniciar a pesquisa sobre Libras no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Primeiro porque as discussões sobre os estudos linguísticos e aquisição da Libras e da Língua Portuguesa (LP) para surdos não estavam atreladas a nenhum componente curricular e, segundo, pela dificuldade em encontrar orientador e referenciais na área.

Diante disso, muito do que construí sobre a temática foi através de vivências, do diálogo com colegas de trabalho, surdos, leituras, fruto de um esforço pessoal, auxiliado pelo incentivo da orientadora, que embora não fosse da área, aceitou o desafio. Ao completar o último semestre de Pedagogia em 2004, ingressei no curso de especialização em *Educação Especial* e, em dezembro de 2005, concluí os estudos com um trabalho intitulado “Comunicação entre a Comunidade escolar e o aluno surdo: um processo de inclusão ou exclusão?” orientado pela Prof.^a Dr. Ana Cristina Duarte.

Esse trabalho fez uma discussão sobre a linguagem/língua utilizada pelos surdos na comunidade escolar e, concomitantemente, que língua a comunidade escolar utiliza na comunicação com os alunos surdos e, principalmente, se esta comunicação é excludente ou inclusiva, ou seja, se os surdos são inseridos na comunidade, seja na informação, cultura e educação. Apesar de a especialização não apresentar em seu programa um estudo específico sobre questões relativas à surdez e à Libras, desenvolver a pesquisa mencionada me ajudou a aumentar o desejo de continuar aprofundando meus estudos na área.

1.4 MINHAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

A atuação como professora teve início durante minha primeira formação na área, o magistério, em 1998. Durante os dez primeiros anos de docência atuei em diversos segmentos e modalidades da Educação Básica. Paralelamente a essas experiências, no ano de 2002, iniciei a docência com alunos surdos em Sala de Recurso e, posteriormente, classe bilíngue. Atuar nessas diferentes modalidades de ensino fez-me contrapor as necessidades

formativas, de planejamento, adequação, estruturação e abordagem metodológica. Estas experiências se constituíram alicerce para atuação no Ensino Superior, em especial, na formação de professores.

Em 2007, iniciei a docência no Ensino Superior na Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), no município de Valença, ministrando o componente curricular *Educação Especial*, no curso de Pedagogia. Devido à demanda, passei a ministrar outros componentes como: *Libras*, a *Criança e a Linguagem Oral e Escrita*, *Literatura Infanto-Juvenil* e *Pesquisa e Prática Pedagógica I e II*.

Em 2009, passei a lecionar na Faculdade Santo Agostinho (FACSA), em Ipiaú, os componentes *Libras* e *Estágio*. Neste mesmo ano exerci a docência como professora convidada no Curso de Extensão: *Formação Docente em Educação Especial com Ênfase em Educação de Surdos*, com carga horária de 180h na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), campus XXI.

Atualmente, conforme mencionei, tenho exercido a docência na UFRB, desde o segundo semestre de 2009. Esta experiência significativa me possibilitou perceber a docência a partir do tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão, princípios norteadores do meu atual exercício.

a) A minha prática de **ensino** na UFRB tem sido articulada com a pesquisa e a extensão, apesar de, na graduação, não ter vivenciado esse processo. Na formação em Pedagogia, só obtive contato com dois projetos de extensão: um na área de literatura e outro vinculado à Creche da UESB. Não havia divulgação por parte dos professores de grupos e projetos de pesquisa ou trabalho de iniciação científica. Além da docência nas licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, destaco nesse segmento as experiências construídas na docência nas licenciaturas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), nos cursos de pós-graduação na área de Libras e na tutoria/orientação no estágio do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essas atividades me proporcionaram conhecer diversas realidades da educação dos surdos na Bahia, podendo refletir mais solidamente sobre o objeto de pesquisa do Mestrado.

b) Na área da **pesquisa**, tenho desenvolvido estudos articulados com os grupos de pesquisa *Educação, Diversidade e Inclusão* e *EntreLACE –Linguagem, Artes, Cultura e Educação*. Desde o período em que ingressei na UFRB, envolvi-me na

organização de eventos, de uma revista acadêmica, na orientação de trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso na área de surdez e de Libras, culminando em publicações de artigos científicos, o que me proporciona uma ligação mais consistente com a atividade de pesquisa.

c) As atividades de **extensão** são articuladas com o ensino e pesquisa, ou vice-versa, e surgiram mediante o processo histórico, social, linguístico e político que encontrei em Amargosa, cidade onde se localiza o CFP, e nas cidades circunvizinhas. Embora geograficamente Amargosa não se localize tão distante da região em que atuava, em Ipiaú, apresentava uma realidade discrepante em relação à educação dos surdos e ascensão da Libras. No contexto de Ipiaú, existia a atuação de intérpretes de Libras em salas de aulas desde o ano de 2000, antes mesmo do reconhecimento legal da língua, bem como professores e surdos fluentes em Libras e, principalmente, grupo de estudo composto por professores do AEE e intérpretes de Libras, cuja existência e participação possibilitava o crescimento teórico acerca da prática. Em Amargosa, os surdos, seus familiares e professores, não tinham acesso à Libras, nem existia a atuação de intérpretes de Libras, nem ações que promovessem a inclusão dos surdos à educação e à informação e que possibilitasse a interação dos alunos da UFRB com os surdos da cidade.

Estando inserida nesse contexto, não poderia lecionar Libras nas licenciaturas da universidade sem considerar essa realidade. Assim, construí um projeto de extensão que se intitulou *Libras em muitas mãos*, cujo objetivo era atuar no processo de comunicação e inclusão de surdos, através da difusão da Libras, possibilitando a constituição de uma comunidade surda e, concomitantemente, fortalecendo o grupo de estudos para auxiliar no processo de capacitação dos profissionais na área de educação ou outras áreas afins e, familiares, no uso da Libras almejando, assim, contribuir para a construção de uma sociedade bilíngue.

Além desse projeto, o ensino do componente curricular Libras nos cursos de licenciatura tem sido articulado com outros projetos, a exemplo do *Encontro de Professores de Surdos (ENPROSURDO)*, do *Café com Libras*, do *I e II seminário de Surdos de Amargosa*, do *I Encontro de Pesquisadores de Língua de Sinais do Recôncavo da Bahia (EPLIS)*, atividades desenvolvidas com os discentes das licenciaturas, com os surdos e seus familiares, visando que os mesmos pudessem apreender os contextos reais de inclusão e acrescerem seus

conhecimentos acerca da singularidade surda e da proficiência na língua, principalmente através da interação.

1.5 MEU ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA DO MESTRADO

As vivências acima apontadas despertaram-me para a necessidade de refletir sobre a minha prática na docência em Libras. A cada semestre, ao organizar ou estruturar o planejamento penso no que foi feito e como as discussões e comunicações na Libras, em sala de aula, têm respingado no contexto educacional, bem como, se as articulações e proposições da academia têm favorecido a inserção na comunidade.

A cada semestre, os alunos, futuros professores ou professores em serviço, apresentam expectativas distintas acerca do conhecimento em Libras. Dentre elas destacamos a perspectiva de aprender uma língua em um semestre. Assim, para nortear os estudos no componente em questão, torna-se primordial apresentar o objetivo, a proposta e concepção do componente curricular Libras. Envolvida por esse exercício, surge o objeto desta dissertação. Rubem Alves (2001), um poeta das palavras, nos conduz a refletir sobre os caminhos que percorremos e os olhares que devemos ter acerca da nossa caminhada.

Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto (ALVES, 2001, p. 10).

Assim, ao olhar para a prática e para o contexto político em que o componente Libras se insere, nascem inquietações que me fazem enveredar por caminhos em busca de construções, significações. Desse modo, o problema de investigação que se propõe no Programa do Mestrado (Qual contribuição a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciados?) está imbricado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e na relação com os surdos e com os contextos educacionais que vivencio.

Portanto, quero continuar cantando Gonzaguinha: “Eu apenas queria dizer a todo mundo que me gosta, que hoje eu me gosto muito mais, porque me entendo muito mais também” (GONZAGUINHA, 1981) e, para isso, se torna importante investigar o objeto que

proponho visto que ele possibilitará a compreensão das minhas atitudes e falas (no sentido de discurso) enquanto pessoa e educadora.

Conforme mencionei anteriormente, para investigar o objeto supracitado, foram necessárias leituras, discussões, diálogos com autores, dentre outros. Nessas discussões foram feitas escolhas e trilhados caminhos que apresento a seguir, partindo do princípio que não são apenas as minhas escolhas, mas olhares e perspectivas construídas a partir de diálogos e consensos, por isso, o texto que se segue encontra-se na primeira pessoa do plural, porque representa essa construção conjunta.

1.6 O CONTEXTO DA QUESTÃO DESENCADEADORA DA PESQUISA

A materialização desta dissertação tem suas origens nas inquietações da própria autora acerca de sua prática docente na área de Libras, na UFRB. Libras é a terminologia designada pela Lei nº. 10.436/02 e se configura no parágrafo único do Art. 1º como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002b, p. 1).

As reflexões em torno dessa prática decorrem do fato de que, a partir do Decreto nº. 5.626/05³, o professor de Libras se vê diante de um componente curricular que, provavelmente, deve contribuir para inclusão do aluno surdo no ensino regular através da formação dos professores, ou seja, capacitar os licenciandos para o ensino aos surdos numa perspectiva inclusiva. Assim, quais proposições devem emergir do referido componente curricular de forma que este contribua para uma atuação pedagógica mais inclusiva aos alunos surdos? A instrumentalização de uma língua? Debates sobre cultura surda, políticas inclusivas e educação bilíngue? Questões metodológicas do ensino ao surdo como currículo, avaliação?

O referido Decreto, por um lado, abre um espaço para a manutenção e implantação de políticas educacionais para os surdos; por outro, o texto permite que vários discursos políticos e ideológicos sejam construídos em torno do que vem a ser a própria Libras (do ponto de vista linguístico) e em torno da docência da mesma. No que tange a este último aspecto, encontra-se no Capítulo II, Art. 3º do documento, a inserção da Libras como componente curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores.

³ Este Decreto passou a vigorar em 22/12/2005 e 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.

Contudo, apesar da importância dessa proposição, as discussões filosóficas e políticas em torno dos aspectos que devem ser objeto pedagógico nos cursos onde se prevê a inclusão desse componente curricular ainda são quase inexistentes. A primeira iniciativa de debate nacional sobre esse tema ocorreu em outubro de 2013, no “I Encontro Nacional dos Professores de Libras no Ensino Superior”, no Estado do Ceará, cujo objetivo foi refletir políticas e práticas da Libras no ensino superior. Devido à recente inclusão como componente curricular nos cursos de licenciatura, são escassas as pesquisas sobre a importância ou delineamento de sua representatividade e perspectiva no âmbito acadêmico e, em especial, na formação do professor.

O que percebemos, na prática, é que o ensino de Libras como segunda língua (L2) instrumentalizado num componente curricular nas universidades é atravessado por inúmeras variáveis: ausência de debates acadêmicos sobre as abordagens desse ensino; de materiais didáticos e teóricos; carência de professores habilitados; turmas com alunos que já possuem conhecimentos da Libras e alunos com preconceitos e estigmas sobre a Libras – apenas para mencionar alguns aspectos.

Esse contexto impõe algumas questões pertinentes que serviram de motivação na construção do objeto de estudo desta dissertação. São elas: a quem interessa o ensino de Libras nas licenciaturas? Qual o real objetivo da inserção do componente curricular Libras nos cursos de formação de professores?

É consenso que a aprovação da Lei nº. 10.436/02 é uma conquista política dos movimentos de surdos falantes da Libras, fruto de anos de resistências de comunidades surdas do Brasil. Sobre a luta pela oficialização da Libras, destacamos a tese de Fábio Bezerra de Brito (2013), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que, através do tema “O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais”, expressou detalhadamente essa luta, dando voz aos surdos, sua história, apresentando o relato com fotos e fontes primárias, principalmente dos surdos ativistas que participaram do processo inicial de construção do projeto legislativo que, em 2002, se tornou a Lei da Libras.

Na tese de Brito (2010), é detalhado todo o percurso de construção da lei: os movimentos surdos incentivados e promovidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); os primeiros Estados a reconhecerem a Libras; qual senador representou o projeto no plenário do Senado Federal; alterações de artigos pelas câmaras técnicas, dentre outros aspectos ideológicos e sócio-históricos.

Ao observar as reivindicações iniciais dos surdos, percebemos que acordos, rupturas e negociações foram efetivadas para que a Libras se tornasse objeto de lei. No texto do projeto inicial, a Libras não foi preconizada como componente curricular obrigatório na formação dos professores; mas, devido à solicitação da obrigatoriedade desse ensino aos surdos, o texto foi recomendado e modificado. É pertinente também destacar que nesse texto também não havia a obrigatoriedade da aquisição da LP na modalidade escrita pelos surdos; essa questão não fazia parte das reivindicações dos surdos, mas foi acrescentada sem discussão.

Portanto, nem sempre uma política expressa totalmente os anseios dos movimentos surdos (QUADROS, 2006); há ganhos mas também há perdas. Contudo, ressaltamos que, embora o componente curricular Libras não estivesse explícito no projeto de lei inicial, sua inclusão significou uma abertura de espaços de negociação e de debate.

Assim, não encontramos nas leituras respostas imediatas que fizessem alusão ao interesse e ao objetivo da obrigatoriedade da Libras nas licenciaturas; hipoteticamente, podemos concluir que essa obrigatoriedade foi uma medida para atender à demanda de profissionais com conhecimentos das singularidades do aluno surdo, com vista ao ensino do surdo em todas as esferas educacionais, direito reivindicado e promulgado posteriormente no Decreto que regulamenta a Lei da Libras. Temos ciência de que um componente curricular é um “espaço” de disputa ideológica e política, e que Libras é a representação identitária de uma comunidade minoritária no Brasil. Destarte, nos importa informar que ao refletir sobre estas questões preliminares enveredamos no debate sobre língua, a modalidade sinalizada da língua e seu ensino aos futuros professores, perspectivas que possibilitaram afunilar o nosso foco de investigação nesta pesquisa.

É comum se referir que o Brasil como o país em que fala o Português, esquecendo-se, nessa homogeneização dos brasileiros que falam outras línguas, como as comunidades de imigrantes, os índios e os surdos. Assim, o Brasil é reconhecido como um país, supostamente, monolíngue, justamente por mascarar estas identidades (RIBEIRO, 2006). Não obstante, em 2009, foi aprovado o Decreto nº. 6.949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e que possui em seu Art.24º, parágrafo 3, alíneas b e c, princípios da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) sobre o respeito às minorias linguísticas, inclusive dos surdos, como possibilidade de tornar acessível a sua participação na educação e na comunidade.

Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: [...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas,

em particular crianças cegas, surdacegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009).

Esses documentos ventilam um debate de língua outrora negligenciado no cenário acadêmico. Língua deixa de ser um monopólio da classe dominante para tornar-se representação, estilo, acesso, democratização.

Para a maioria da população, discutir a língua é discutir seus usos ‘corretos e/ou incorretos’ a partir das normas encontradas na Gramática Normativa. Dificilmente tomam consciência das implicações socioculturais e identitárias inerentes à existência e aos usos linguísticos, tampouco de sua pluralidade legítima. (RIBEIRO, 2006, p. 27).

Ribeiro (2006), linguista e professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ao discutir política linguística, desnuda o processo histórico e ideológico em que o Brasil vivenciou em seu processo de colonização, inclusive sobre a língua, processo que se perpetua, de maneira forjada, até os tempos atuais.

Além desse debate, ele acentua em suas discussões que as conquistas políticas na área da Libras e demais comunidades linguísticas existentes no Brasil são resultados da influência e da interação de diversos fatores, tais como: ideológicos, econômicos, históricos, demográficos, sociais, culturais e subjetivos, dentre outros. Essas conquistas políticas têm respingado principalmente no âmbito educacional, espaço privilegiado de debates e caracterizado pela presença das especificidades individuais, inclusive linguísticas.

Como exemplo, temos a política de inclusão educacional das pessoas com deficiência, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, possibilitando aos surdos que estudavam em escolas especiais, ou instituições filantrópicas, ou que estavam enclausurados em suas casas, o direito e acesso à escola comum. Com base nos dados do censo do IBGE e no Censo escolar de 2012, apresentados no texto introdutório do *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1. 060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (BRASIL, 2014), cerca de 1,1 milhão de surdos 72.547 estão matriculados na educação básica. Este quantitativo de surdos nas escolas levamos a indagar: como tem sido a inclusão desses alunos? Qual a concepção dos professores acerca desses alunos e de sua língua? Quais perspectivas educacionais possíveis ao aprendizado dos alunos surdos na abordagem inclusiva? As políticas vigentes têm contribuído

para permanência do aluno surdo na educação? O componente curricular Libras ministrado nos cursos de licenciatura tem colaborado para a disseminação de uma cultura bilíngue?

Se, por um lado, as políticas educacionais vigentes possibilitam a propagação do *status* linguístico da Libras colocando-a em evidência, principalmente na IES através de sua inclusão como componente curricular nas licenciaturas, por outro lado podem favorecer a exclusão do surdo, visto que um componente curricular pode não suprir as necessidades de formação do professor para atuar numa educação de proposta bilíngue⁴, onde a Libras seja a língua de instrução. Vale ressaltar que essa é a abordagem educacional defendida pelas comunidades surdas do Brasil e seus preceitos estão expressos no mesmo documento legal que promulga a inclusão da Libras como componente curricular nas licenciaturas.

Deste modo, ao fazer uma interpretação do Decreto nº. 5.626/05, percebemos a inclusão do componente curricular supracitado como uma maneira de suprir uma demanda da política inclusiva⁵. Em contrapartida, este mesmo documento promulga propostas de uma educação bilíngue onde a Libras seja a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como L2 e, para tanto, haja formação específica para atuação de professores bilíngues⁶. São propostas de formação distintas e uma não invalida a outra.

Discutir a inclusão de um componente curricular não implica necessariamente um posicionamento em prol da inclusão dos surdos em classes comuns *versus* existência de classes ou escolas de surdos. Não se constituiu objetivo desta pesquisa discutir um posicionamento a favor ou contra a inclusão dos surdos nas escolas comuns, mas como a organização de um componente curricular nos cursos de licenciatura pode favorecer o acesso a uma língua, à informação e à educação, hipoteticamente pensando e respeitando os diversos contextos sociais, culturais, identitários e educacionais dos surdos no país.

⁴ Consideramos por educação bilíngue uma educação para além do uso de duas línguas no mesmo espaço educacional, mas uma educação que respeite as necessidades dos alunos surdos utilizando toda potencialidade visual possível. Geralmente este espaço é denominado de classe ou escola bilíngue, abordagem oposta à proposta de inserção de surdos em classes comuns, contudo consideramos a classe/escola bilíngue uma proposta inclusiva justamente por possibilitar aos surdos a aprendizagem e acesso à informação e à educação.

⁵ Entende-se neste trabalho como política inclusiva aquela que visa à garantia do direito à educação da diversidade, mas que nem sempre respeita as singularidades dos sujeitos, pois objetiva preferencialmente a educação dos surdos nas escolas comuns. Assim, nessa política educacional, os surdos estudam em escolas regulares ou comuns, com o auxílio do intérprete de Libras e, embora haja a presença de duas línguas neste espaço (Libras e LP), a Libras não é língua de instrução no processo educacional.

⁶ Diferentemente dos professores que atuam nas classes comuns na perspectiva inclusiva, professore bilíngues são aqueles que mediam todo o processo educacional em Libras (embora alguns sejam ouvintes e tenham a LP como sua primeira língua) e, quando utilizam a LP, o fazem na modalidade escrita. Sendo assim, esses professores necessitam de saberes específicos como a proficiência na Libras e conhecimentos metodológicos com ênfase nos aspectos visuais.

Destarte, com base no pressuposto de que as diretrizes nacionais para a formação de professores que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais apontam como princípio nesta formação o desenvolvimento de competências e valores para flexibilizar a ação pedagógica, o conteúdo e o recurso de acordo com a necessidade do aluno, assim como saber avaliar. eNo caso de alunos surdos, o conhecimento acerca da sua singularidade linguística, nos leva a indagar: Qual contribuição a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciados?

1.7 O DESENVOLVER DA PESQUISA: O CONFLITO DO CAMINHO

A escolha do caminho numa pesquisa, ou seja, como vamos andar e por onde vamos trilhar é uma decisão complexa porque requer avaliar, a partir da questão proposta, quais ferramentas nos conduzirão por um percurso sólido para chegarmos a uma conclusão sensata. Na busca inicial deste caminho, Fernando Pessoa (1960) nos fez refletir sobre a incerteza do caminho seguro, sobre a existência das subjetividades do percurso, ou seja, que a pesquisa é dinâmica, imprevisível, cheias de entroncamentos e, por isso, sempre teremos que fazer escolhas!

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade. (PESSOA, 1960).

Com esse poema, Fernando Pessoa nos convida a pensar sobre a relatividade da verdade, a meditar nas verdades ditas absolutas e, concomitantemente, a construir um debate a fim de nos posicionar diante delas, não de maneira maniqueísta; todavia, parcialmente, com posicionamento político e coerente com nossas crenças e escolhas teóricas.

Assim, trilhar um caminho no desenvolvimento de uma pesquisa requer fazer escolhas que podem ou não contribuir com o percurso, visto que o que importa para nós não é o ponto de chegada ou *Sprint*, mas o conhecimento que se constrói na caminhada. Desse modo, nas seções a seguir, pretende-se elucidar os caminhos percorridos para desenvolver

esta dissertação. Para isso, foi preciso pensar constantemente na natureza do problema que se pretende investigar a fim de possibilitar caracterizar a abordagem filosófica e metodológica que possibilitou desenvolver os conhecimentos acerca do objeto pesquisado.

Ao investigar as contribuições que a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação do professor a partir de análises de documentos, tem-se em mente que tais proposições não nos conduzirão a uma verdade, mas a um conhecimento que para nós será verdadeiro, embora possamos divergir com autores e possíveis interlocutores, assim nos ensina Fernando Pessoa.

No caminho desse conhecimento, palavras e discursos serão refletidos com base em uma abordagem que não possibilite nos perder em nossos próprios preceitos. Nesse sentido, nos embasamos no pensamento de Descartes quando nos alerta que:

a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de sermos uns mais racionais do que outros, mas somente do fato de conduzirmos nossos pensamentos por vias diferentes e de não levarmos em conta as mesmas coisas. Pois não é suficiente possuir um espírito bom; o mais importante é aplicá-lo bem. (DESCARTES, 1985, p. 31).

Assim, nosso pensamento está enraizado nas concepções que norteiam nossa formação e nosso modo aprendiz de olhar o e no mundo e refletir sobre a nossa própria atuação neste mundo. Convém trazer à baila o pensamento de Heidegger (apud SANTOS, 2011) quando filosofa que nossa existência é demarcada pelo ato de falar com outros ou consigo próprio, e, nesse exercício, pronunciar-se. É preciso pensar o nosso próprio modo de ser no mundo, conferindo sentido às coisas.

Contudo, nem sempre o conhecimento foi constituído com base na reflexão filosófica do sujeito e objeto ou vice-versa. Fazendo um adendo sobre a transitoriedade da ciência, podemos interpretar no texto de Condé (2002) intitulado *De Galileu a Armstrong: as várias faces da lua*, três abordagens epistemológicas que delineiam as pesquisas: a clássica, a moderna e a contemporânea, visto que, ao discorrer sobre as distintas interpretações que o homem, ao longo do tempo, elaborou sobre a lua, o autor evidencia que o mesmo objeto científico pode ter várias “verdades” embasadas na concepção de mundo e de homem das diferentes épocas.

No corpo do texto encontramos a influência da ciência nas transformações de conceitos cristalizados, ou na refutação da verdade absoluta que, por sua vez, subsidiam um texto científico, sobretudo, com a ênfase de que estes aspectos científicos e tecnológicos são influenciados também pelos processos históricos culturais.

Baseado na concepção de Thomas Kuhn (1970), Condé define ciência como “produto de uma época, de seus valores e de suas capacidades de construir interpretações” (CONDÉ 2002, p. 43). Sendo assim, para ele não há uma verdade científica devido às objetividades do sujeito, à sua inserção cultural e à maneira como se comporta a cada época. Destarte, o texto segue apresentando metaforicamente a interpretação da lua em três distintas perspectivas: inicialmente o paradigma de Aristóteles, seguida pela ciência moderna, através de seu representante Galileu, e, por fim, a perspectiva epistemológica da ciência contemporânea, representada por Armstrong.

No paradigma teorizado por Aristóteles, há a predominância do senso comum, pois sua ideia de lua foi fundamentada nas observações a “olho nu”, ou seja, a partir de suas vivências. A lua, ser cristalizado e central do universo, ganha a menção de divisor da Terra em dois mundos: sublunar e supralunar. No sublunar encontra-se o mundo pecaminoso e humano, ao contrário do supralunar, que é cristianizado como o “céu” ou a perfeição, fortalecendo a visão teológica e geocêntrica.

Essa dualidade é análoga ao pensamento de Platão, que, em certo momento de sua observação, desloca o sentido das *coisas* para as *ideias*, dividindo o mundo físico (empírico) e mundo metafísico (ideal). No idealismo platônico, a resposta ou o sentido das coisas está no mundo das ideias.

Já no século XV, por intermédio de Galileu, a ciência moderna começa a dar seus primeiros tropeços. Com a criação do telescópio, Galileu passa a observar mais nitidamente a lua e defende a hipótese de que ela não é o centro do universo, mas uma massa cinzenta e com crateras (imperfeitas) a orbitar em torno do Sol. Com esse pensamento, ele contesta a visão clássica de mundo, elucidando a divisão entre pensamento científico e religioso e, sobretudo, refuta a divisão de dois mundos: sublunar e supralunar. Essa descoberta assusta a visão da sociedade da época, que, enraizada pela visão de Aristóteles, rejeita as conclusões de Galileu. A ciência comprovada por Galileu era neutra, de caráter exploratório, mensurável, quantificável e ausente da subjetividade do homem (CONDÉ, 2002).

Por desprezar a subjetividade do homem na pesquisa, Galileu tornou-se um emblema da ciência moderna. Se, por um lado, ele contribuiu significativamente para a desconstrução de uma cisão entre os dois mundos de Aristóteles, ou seja, da visão teológica, e elege a objetividade como caráter primordial da ciência, por outro lado, ao restringir o conhecimento científico a uma objetividade, coloca o homem como espectador, externo, eliminando toda a subjetividade da interpretação científica.

É somente no início do século XX que a objetividade nas pesquisas científicas passa a ser questionada a partir da teoria da relatividade de Einstein e da Mecânica Quântica, interpretadas por vários cientistas e, em especial, Heisenberg com seu *princípio de incerteza*.

O princípio de incerteza de Heisenberg, que demonstrou não ser possível medir a posição e o momento de uma partícula ao mesmo tempo, possibilitará também concluirmos que não mais podemos aspirar a objetividade absoluta pretendida pela ciência moderna, isto é, se entendermos como objetividade a exatidão de toda e qualquer mensuração que se possa obter através de instrumentos criados pelo próprio homem. (CONDÉ, 2002, p. 53).

Apesar de não rejeitar o papel da racionalidade científica no desenvolvimento das pesquisas, através desse pensamento, Heisenberg amplia as possibilidades de compreensão do mundo. Com base nesse princípio, ele defende que não há neutralidade ou racionalidade pura nos métodos de pesquisa, ou seja, não existe discurso neutro; todo discurso traz em si uma ideologia, seja na escolha do método, nos instrumentos utilizados, nos aspectos analisados, sempre há uma seleção de escolhas que sucedem da subjetividade de cada sujeito.

Emergido dessas concepções a ciência contemporânea e subjetiva “mostra sua cara”, que no texto em discussão é representado pelo cientista Armstrong. Ao pisar na superfície lunar o cientista demonstrou registros mais precisos e completos da realidade observada, restando-nos agora a interpretação acerca desse objeto de estudo, das contribuições que o conhecimento da lua pode nos trazer. Desse modo, o caráter subjetivo nas pesquisas nos inclina a não buscar apenas a existência, mas a natureza, as causas, as finalidades e, demais atributos do objeto pesquisado. São os discursos construídos a partir do conhecimento desses atributos que dão sentido ao mundo e constrói realidades.

Assim, o texto em discussão nos ensina que podemos compreender historicamente o desenvolvimento da pesquisa e sua trajetória, mas, principalmente, que a ciência é desenvolvida conforme os interesses da sociedade, as visões de mundo e subjetividade do pesquisador. Embora uma teoria refute a outra, existe a crença de que cada teoria desenvolvida seja uma verdade.

Desse modo, o conhecimento dos princípios, métodos e técnicas, numa pesquisa encontra-se imbricado primordialmente nas concepções teórico-filosóficas e que estas direcionam as concepções teórico-metodológicas e, por isso, uma pesquisa tem múltiplas verdades, intencionalidades e resultados. Assim, as discussões tecidas nesta dissertação são

frutos de interpretações de outros discursos com novos sentidos. Dá-se a esse processo interpretativo o conceito de hermenêutica.

Para Heidegger (2012) o significado original do termo hermenêutica vem do grego *hermêutiká* e significa a própria realização do *hermenéien*, ou seja, do ato de comunicar. Ele a caracteriza como o modo próprio de ser (*Dasein*), num caráter ontológico, como possibilidade de vir a compreender-se e ser essa compreensão.

A pesquisa cuja abordagem epistemológica é interpretativa exige o papel de recuperar, principalmente no campo educacional, a crítica e o desenvolvimento do intelecto através de uma sistematização rígida pré-estabelecida de métodos. Esse trabalho é árduo, requer uma complexidade de ideias, de posição politico-filosófica e de procedimentos metodológicos. Não é só interpretar por interpretar, mas “descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 145). E é nesse descortinar que o conhecimento vai se constituindo, ou seja, ao construir o conhecimento acerca do objeto investigado, simultaneamente, nos autoconhecemos.

É com essa abordagem que nos propomos a desenvolver esta dissertação. Para analisar as ementas, os planos de ensino do componente curricular Libras e identificar as concepções dos professores de Libras da UEFS acerca destes documentos, é preciso de antemão construir um conhecimento que nos habilite a refletir, analisar e identificar, ações que pressupõem o ato de conhecer.

Na construção desse conhecimento (pre)conceitos precisam ser confrontados para que a ignorância aos pouco se desfaça cedendo lugar ao saber. Esse exercício requer romper com paradigmas, pois “uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo” (HERMANN, 2003, p. 87). Assim, o produto final desta caminhada se resume no processo cíclico de construir-desconstruir-construir.

Uma das rupturas construídas nessa filosofia é não negar a subjetividade do pesquisador, visto que, na abordagem hermenêutica, o pesquisador faz parte do objeto investigado, ou seja, ele não é neutralizado, ao contrário, se identifica como parte do contexto pesquisado. Outro elemento significativo que Ghendi e Franco (2011) nos apresentam é o discurso como elemento fundador do processo de construção do conhecimento. “A hermenêutica situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os

significados” (GHENDI e FRANCO 2011, p. 163-164), nesse sentido a língua torna-se mediadora dos enunciados, que se caracterizam por seus significados.

Com base numa abordagem hermenêutica, poder-se-ia dizer que o *texto* é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto sociopolítico-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo como formação crítica ou como alienação (GHEDI e FRANCO, 2011, p. 172).

Portanto, nessa dinâmica apresentada pelos autores, a língua – o cerne da questão investigativa – torna-se parte constitutiva dos enunciados, ou seja, é por meio da produção da língua em discursos escritos e orais que subsidiaremos nossas análises. Bakhtin (2009 [1929]), em sua obra *A interação verbal*, ratifica o papel da língua em todas as esferas da atividade humana, visto que ela efetua-se em forma de enunciados que refletem as condições específicas de cada uma dessas esferas humanas. “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 127).

Ainda ao tratar dos discursos, o pensamento bakhtiniano coloca em evidência a diferença entre os discursos primários –expressão simultânea do pensamento e da fala – e os discursos secundários – onde há um pensamento sobre sua fala e é expresso principalmente pela escrita. Relacionaremos assim o discurso primário às falas dos entrevistados e o discurso secundário, aos demais documentos analisados. Estes discursos constituem a natureza de análise da pesquisa. Além desses princípios, o delineamento da supracitada abordagem nos permite compreender uma dada particularidade a partir de análise e discussão dos aspectos intrínsecos, principalmente por possibilitar utilizar como recorte metodológico o estudo de caso.

1.7.1 O estudo de caso e suas costuras metodológicas

O estudo de caso, enquanto método, é, no campo da educação, muitas vezes compreendido de forma equivocada. Historicamente desenvolveu-se a visão de que essa metodologia é restrita e abrange apenas aspectos exploratórios de uma pesquisa posterior, configurando-se em estudos de *um* caso. Realmente há muitas questões epistemológicas e metodológicas nessa abordagem que precisam de discussões, mas é evidente também, nos

últimos 30 anos, a consolidação de sua eficácia nas pesquisas em educação (ANDRÉ, 2005). Essa evidência se dá pelo fato de o estudo de caso se fundamentar

na ideia de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis [...] retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural [...] de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabe. (ANDRÉ, 2005, p. 33-34)

A partir desses princípios, consideramos que esta é a concepção metodológica mais adequada para conhecer a realidade do ensino de Libras numa Instituição do Ensino Superior-IES, neste caso, a Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, considerando que o conhecimento fruto deste caso possibilitará compreender seu contexto e complexidade.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; [...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

O estudo de caso inicia-se a partir do detalhamento do objeto de estudo. André caracteriza essa fase de *exploratória*. “É o momento de definir a(s) unidade(s) de análise- caso-, confirmar -ou não- as questões iniciais” (ANDRÉ, 2005, p. 48). Apesar da forte crítica sobre o envolvimento do pesquisador com objeto de estudo, essa metodologia compreende que é a visão da realidade do sujeito investigador através das interações vivenciadas nos diferentes espaços sociais que compõe a gênese da situação a ser averiguada.

Assim, esclarecemos que o caso a ser investigado partiu da vivência prática e real, ou seja, do “chão” do pesquisador. Por intermédio da docência em Libras nas licenciaturas é que as inquietações a respeito desse ensino surgem. Por ser um tema contemporâneo e emergente, são muitas as lacunas que aparecem a respeito desse ensino, mas, devido à impossibilidade de explorar todos os ângulos, foi preciso fazer um recorte do fenômeno a ser estudado. Após muitas reflexões e intervenções de interlocutores passamos para a segunda fase do

desenvolvimento do estudo de caso descrita por André (2005), *a delimitação do caso e a coleta de dados*.

1.7.2 O “caso” da Libras na UEFS

“Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994 apud ANDRÉ, 2005, p. 16). Antecedendo a delimitação do caso da Libras na UEFS, foi realizado um mapeamento⁷ ou “estado da arte” sobre o ensino de Libras nas licenciaturas indexados no periódico eletrônico da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO⁸) objetivando inventariar as produções já existentes e possíveis lacunas. Ao evidenciar a escassez de trabalhos com essa temática, o caso da Libras na UEFS se alicerçou a partir da seguinte problemática: qual contribuição a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciados?

Para analisar essa contribuição elencamos alguns objetivos a fim de nos direcionar aos instrumentos de coleta de dados, fator necessário para o desenrolar do estudo. Desse modo planejamos:

- a) Identificar os saberes que constituem as ementas⁹ do componente curricular Libras da UEFS;
- b) Averiguar em quais núcleos¹⁰ de formação o componente curricular Libras foi inserido nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciatura da UEFS;
- c) Analisar os planos de ensino do componente curricular Libras, observando como a descrição dos objetivos, do conteúdo e da avaliação contribuem na formação do professor para atuar em classes comuns com alunos surdos;
- d) Identificar as concepções dos professores de Libras da UEFS sobre a organização do componente curricular Libras em seu plano de ensino.

⁷ Conferir pesquisa “Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na Educação Superior” (SANTOS, 2013) Disponível em <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>

⁸ É a *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) e se caracteriza como um modelo de publicação eletrônica eficiente de periódicos científicos na internet. (<http://www.scielo.org/php/level.php?item=1&lang=pt&component=56>)

⁹ No âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou processual da disciplina, apresentando através de um texto contínuo tópicos essenciais da matéria permitindo a visualização da disciplina no seu todo (LEMOS; CHAVES, 2012).

¹⁰ Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos, ou seja, os documentos que apresentam as ações e decisões de cada curso de licenciatura da UEFS observamos que os componentes curriculares são estruturados em núcleos ou eixos de formação. Estes definem as finalidades dos componentes curriculares agrupados.

1.7.3 Local da pesquisa: por que a UEFS?

É oportuno destacar que, ao problematizar o objeto de estudo, inicialmente elegemos como local de pesquisa todas as universidades estaduais da Bahia. Contudo, “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (BARDIN, 2011 [1979], p. 127). Desse modo, ao considerar o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos que optar por apenas uma instituição.

Assim, a escolha da instituição seguiu os seguintes critérios:

- a) ser uma universidade estadual pública da Bahia;
- b) possuir em seu quadro, ao menos, um professor de Libras surdo, a fim de que fosse possível evidenciar as concepções de professores ouvintes e surdos acerca do ensino de Libras nas licenciaturas;
- c) proximidade com o local/cidade do Programa de Mestrado.

Conforme podemos observar na *Tabela 01*, a UEFS é a primeira universidade estadual da Bahia e se caracteriza como uma instituição de compromisso político no desenvolvimento acadêmico-científico, assegurando-se como uma universidade pública, gratuita e de qualidade, concentrando em um único *campus* 14 cursos de licenciaturas, o que nos possibilita dimensionar a contribuição do ensino de Libras.

Além disso, é a única IES pública estadual da Bahia que possui em seu quadro de professores de Libras um surdo, nos possibilitando ter uma percepção do componente por ângulos distintos, assim como, oferta e sedia o Programa de Pós-Graduação o que nos propicia articular tempo e atuação com as demais atividades do Mestrado.

Mediante estes critérios, a UEFS é o nosso *locus* de pesquisa por ser a universidade estadual da Bahia que contempla as prioridades estabelecidas. Situada no Sertão da Bahia desde 1976, esta instituição está presente em 150 municípios através do ensino, pesquisa e extensão, engajada em “garantir a sua realização como espaço livre e autônomo de criação de conhecimento, de convivência dialética e de constante avaliação crítica, tornando-se uma universidade integrada em si mesma e à sua região” (*Disponível em* <<http://www.uefs.br/portal/a-universidade/sua-historia>>).

Tabela 01 - Panorama das Universidades Públicas Estaduais da Bahia

Universidades	Ano de fundação	Nº. de prof. de Libras ouvintes	Nº. de prof. de Libras Surdos	Distância entre as IES e a sede do Programa de Mestrado ¹¹
UEFS	1976	3	1	---
UNEB (campus I)	1983	1	0	116,4 km (BR-324)
UESB (Campus Jequié)	1980	3	0	260,8 km (BR116)
UESC	1991	3	0	373,7 km (BR 101)

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda sobre a UEFS, é importante destacar a sua relevância pois tem se consolidado frente à demanda por ensino superior e ampliado sua oferta de cursos. No que concerne à licenciatura, iniciou-se seu campus com o elenco de oito cursos, sendo três de licenciatura. E hoje, 38 anos depois, oferta 27 cursos, sendo 14 de licenciatura, conforme organizamos no *Quadro 01*:

Quadro 01 -Especificação dos cursos de licenciatura da UEFS em 2014.

Departamento	Nº. de cursos	Cursos
Ciências Humanas e Filosofia	03	Licenciatura em Geografia Licenciatura em História Licenciatura em Filosofia
Física	01	Licenciatura e Bacharelado em Física
Ciências Biológicas	01	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas
Ciências Exatas	02	Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química
Educação	01	Licenciatura em Pedagogia
Letras e Artes	05	Licenciatura em Música Licenciatura em Letras Vernáculas Licenciatura em Letras/Francês Licenciatura em Letras/Inglês Licenciatura em Letras/Espanhol
Saúde	01	Licenciatura em Educação Física
TOTAL		14 CURSOS

FONTE: <http://www.uefs.br/portal/ensino/graduacao/cursos>, 2014.

Informamos que o processo de implantação do componente curricular Libras ainda não abarcou todos esses cursos. Há uma exceção do curso de licenciatura em História totalizando a oferta em 99% dos cursos de licenciatura, percentual previsto no Art. 9º do Decreto nº. 5.626/05, onde especifica no inciso IV que as IES terão o prazo de 10 anos, a

¹¹A quilometragem entre cada IES foi encontrada em pesquisa no site www.google.com.br

partir da data do decreto, para incluir o componente curricular Libras em cem por cento dos cursos (BRASIL, 2005).

1.7.4 Instrumentos de coleta de dados

Feito o recorte acerca da IES a ser investigada, foi necessário escolher instrumentos que pudessem conduzir a reflexões acerca do objeto investigado. Bassey (2003 apud ANDRÉ, 2005, p. 51) “considera que há três grandes métodos de coleta de dados no estudo de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. Sendo assim, a coleta de dados foi realizada por meio de dois destes processos: levantamento e leitura de documentos que instrumentalizam a Libras na UEFS e, por conseguinte, aplicação de entrevistas aos professores do componente curricular em questão.

1.7.4.1 Os documentos que norteiam o ensino de libras

Inicialmente, priorizamos analisar os documentos acerca da inclusão do componente curricular Libras na instituição, no intuito de conhecer o processo histórico e político de implantação, tais como as Resoluções do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Assim, visitamos a Divisão de Assuntos Acadêmicos (DAA) solicitando verbalmente acesso às resoluções que legalizam o componente curricular Libras, visto que os mesmos não se encontravam no site da instituição. Feito isto, visitamos os colegiados dos cursos de licenciatura para adquirir seus respectivos PPC's, os quais foram prontamente cedidos pelos seus coordenadores. Informamo-nos de que o colegiado de Letras abarca a coordenação dos quatro cursos de línguas e que estes cursos possuem dois PPC's, um para o curso de espanhol e outro que contempla as demais línguas.

Além desses documentos, solicitamos ao Departamento de Letras e Artes (DLA)¹² o plano de ensino do componente curricular Libras, que é divulgado aos alunos e que nos foi cedido prontamente. Também o solicitamos aos três professores de Libras em exercício; contudo, apenas dois nos cederam. O outro professor informou que o plano estaria no portal do aluno, mas não conseguimos acesso.

¹² Solicitamos o plano de ensino apenas ao DLA porque é o departamento em que os professores de Libras estão alocados e, por isso, possuem acesso a este documento.

Destarte, estes foram os documentos utilizados, os quais serão discriminados no *Quadro 02* a seguir para melhor compreensão:

Quadro 02 - Documentos escritos que utilizamos na pesquisa

Setor	Documento	Assunto
Divisão de Assuntos Acadêmicos (DAA)	Resolução CONSEPE N°. 031/2009	Aprova a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores
	Resolução CONSEPE N°. 043/2009	Trata da implantação do componente curricular Libras de acordo com a Resolução nº031/2009.
	Resolução CONSEPE N°. 212/2010	Altera a Resolução nº. 043/2009
	Resolução CONSEPE N°. 213/2010	Altera a Resolução nº. 031/2009
Colegiados	PPC do curso de Licenciatura em Música (2011)	Determina a estrutura dos cursos de licenciaturas, bem como apresenta características de cada curso, objetivos, perfil egresso, eixos/núcleos e organização do curso.
	PPC do curso de Bacharelado e Licenciatura de Filosofia (2010)	
	PPC do curso de Licenciatura em Educação Física (2009)	
	PPC do curso de Licenciatura em Letras com Língua Espanhola (2006)	
	PPC do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em: Letras vernáculas; Língua Francesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas (1997).	
	PPC do curso de Licenciatura em Química (2009)	
	PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2012)	
	PPC do curso de Licenciatura em Matemática (s/d)	
	PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia (2002)	
	PPC do curso de Licenciatura em Geografia (2005)	
	PPC do curso de Licenciatura em Física (2008)	
PPC do curso de Licenciatura em História (2004)		
Departamento de Letras e Artes (DLA)	Plano de Ensino	Documento que norteia as atividades didáticas do professor no semestre.
Professor de Libras (I2)	Plano de Ensino	
Professor de Libras (I3)	Plano de Ensino	

Fonte: Elaboração da autora.

Esses documentos foram categorizados e analisados no intuito de discutir os objetivos propostos nesta dissertação, e se configuram com a seguinte estrutura:

- a) Nas Resoluções, além de historiar o movimento político da implantação do componente curricular Libras, nos detemos em analisar os saberes que constitui a ementa explicitada;
- b) Nos planos de ensino, elegemos para análise os objetivos, o conteúdo e a avaliação relacionando-os com os saberes descritos na respectiva ementa;
- c) Nos PPC's, averiguamos a existência ou menção do componente curricular Libras, observando o eixo ou núcleo temático e semestre em que foram alocados;

1.7.4.2 A entrevista dos interlocutores da pesquisa

Outro procedimento que utilizamos para coleta de dados foi a realização de entrevistas com os professores de Libras da UEFS. Esses docentes possuem carga horária de 40h de trabalho na instituição, alocados no DLA, na área de linguística, mas atuam em todos os cursos de licenciatura que ofertam o componente curricular Libras, totalizando quatro turmas por semestre com 20 a 30 alunos cada. Apesar de a UEFS oferecer o referido componente curricular em 13 distintos cursos, o número de turmas varia de acordo com a demanda, visto que, quando o número de alunos ultrapassa o quantitativo de 30, as turmas são divididas. Em virtude dessa demanda, a UEFS abriu, neste ano, concurso público para o provimento de mais uma vaga para professor de Libras, conforme podemos verificar no Edital 001/2015 através do site <<http://www2.uefs.br:8081/csa/index.php/professor151/inicial>>.

Inicialmente, fizemos contato com os quatro professores de Libras existentes na UEFS por meio do correio eletrônico, convidando-os a dialogarem conosco acerca de seu trabalho e objeto de ensino. Contudo, no trâmite da pesquisa, dois professores se afastaram das atividades para capacitação em nível de Mestrado, sendo substituídos por uma professora com contrato temporário de trabalho. Informamos que, dentre estes dois professores que se afastaram, um é o professor surdo¹³, interlocutor diferencial que atende a um dos critérios principais de seleção do campo de investigação. Desse modo, nossos interlocutores se resumiram a dois professores efetivos e um professor contratado, todos ouvintes.

Posteriormente a aceitação do convite e agendamento de encontros pelos três professores atuantes, foi apresentado pessoalmente e individualmente o Termo de

¹³ O professor surdo foi convidado por três vezes a colaborar com a pesquisa através de uma entrevista, mas devido a questões de ordem pessoal como enfermidade não pode comparecer aos encontros, impossibilitando a concretização deste diálogo.

Consentimento Livre e Esclarecido (cf. apêndice) para que, aclaradas as questões éticas da pesquisa pudessem voluntariamente se expressar através de uma entrevista semiestruturada. Este estilo de entrevista possibilita alcançar, no relato dos entrevistados, que caracterizamos de interlocutores I, II e III para preservar suas identidades, aspectos não emergidos na análise dos documentos e que contribuirão para ampliar perspectivas do objeto investigado.

No que concerne a esse instrumento de pesquisa, aprendemos com Gadamer (2000) que “O verdadeiro carisma do diálogo está presente na espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer” (GADAMER, 2000, p. 131). Assim, para proceder a esta coleta de dados, elaboramos um sucinto roteiro com oito questões organizadas num direcionamento investigativo observando a seguinte estrutura:

a) uma questão sobre a formação dos professores objetivando caracterizar e distinguir os interlocutores envolvidos na pesquisa;

b) uma questão que aborda a importância do ensino de Libras nas licenciaturas, no intuito de perceber as concepções dos professores acerca do objetivo geral deste ensino e se este coincide com as propostas das ementas de seus respectivos planos de ensino;

c) duas questões relacionadas à ementa da Resolução e à ementa dos planos, com a intenção de verificar o posicionamento dos professores frente às duas concepções propostas;

d) quatro questões fazendo anuência com os aspectos analisados no plano de ensino, tais como os objetivos, os conteúdos (se há flexibilização aos diferentes cursos de licenciatura), temas e relação do ensino com a pesquisa e extensão, com o intuito de perceber as concepções dos mesmos sobre estes aspectos.

Estas entrevistas foram gravadas, transcritas e, juntamente com os demais documentos, foram codificadas e analisadas de modo descritivo com base em alguns princípios de análise de conteúdo percorrida por Bardin (2011 [1979]). Esta autora descreve 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) dessas mensagens. (BARDIN, 2011 [1979], p. 48).

Para a autora, esse conjunto de técnicas apresenta várias possibilidades de analisar um material de pesquisa, tais como: a) análise de avaliação; b) análise de enunciação; c) análise de expressão; d) análise de temática, dentre outras. Nesta pesquisa, elegemos a análise temática para direcionar o tratamento com os documentos. Este tipo de análise consiste em

“descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2011 [1979], p. 135).

Nesse sentido, nossa análise se estruturou em torno dos polos apresentados por Bardin (2011 [1979]): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Na pré-análise, fizemos uma leitura flutuante de todos os documentos elencados, inclusive PPC's, para uma seleção. Em seguida, realizamos a preparação desse material, que se configurou na transcrição da entrevista, recorte de ementas nos PPC's, etc. Concomitantemente, tratamos de explorar o material escolhendo a unidade temática e as categorias para analisar. Por fim, no tratamento do material identificamos as significações nos documentos e fizemos as nossas inferências discursivas.

Ratificamos que, embora tenhamos analisado inicialmente as Resoluções e planos de ensino e, posteriormente, as entrevistas, todos os documentos foram analisados fazendo um recorte com o tema da dissertação enquanto unidade de registro. A diferença no tratamento dos documentos é que na preparação do material, ou seja, nas entrevistas, houve a transcrição, o que não foi necessário com os demais documentos. Salientamos também que, preliminarmente à interpretação das ementas, apresentamos uma análise documental, que, para Bardin (2011 [1979]), se caracteriza em uma representação condensada de informação. Desse modo, nossa análise se inicia com a apresentação dos documentos que institucionalizaram a Libras como componente curricular na UEFS.

Destarte, esta codificação e análise constitui a terceira fase do desenvolvimento do estudo de caso, tal como apresentada por André (2005), caracterizada de *análise sistemática dos dados e elaboração de relatório*. Este último se configura no todo dessa dissertação, que está estruturado em quatro capítulos.

Neste primeiro capítulo, correspondente a uma introdução, denominada de *Início de conversa*, apresentamos, sucintamente, o memorial das nossas experiências e implicações com a pesquisa, contextualizamos nosso objeto de investigação, apresentamos o percurso metodológico trilhado e as unidades que compõem o todo do trabalho, inclusive as inquietações acerca do tema em estudo.

No segundo capítulo, *Antes de uma disciplina, uma língua: eis o cerne da questão!*, apresentamos uma discussão sobre a natureza do ensino em estudo, ou seja, realizamos uma reflexão sobre a língua, com o intuito de compreendê-la e, posteriormente, dimensioná-la como instrumento de ensino. Para isso, consideramos relevante adentrar aos escritos de

Saussure ([1891-1911] apud DEPECKER, 2012) devido ao linguista fazer da língua objeto de estudos de uma ciência e, assim, teorizá-la. Contudo, seu estudo estruturalista não dimensionava o aspecto histórico-cultural (VYGOTSKY, 2009 [1934]) e dialógico (BAKHTIN, 2009 [1929]), abordagens que consideramos imprescindíveis ao significar o papel da língua na constituição do sujeito e de seu desenvolvimento cognitivo, como nas relações de dominação e resistência oriundas da comunicação, principalmente instituídas ideologicamente na formação dos professores e, posteriormente, nas escolas.

Além de buscar subsídios nos estudos de Bakhtin (2009 [1929]) e Vygotsky (2009 [1934]), dialogamos com outros autores contemporâneos, principalmente, nas discussões sobre a modalidade sinalizada da língua, em especial, da Libras. Na interação com os textos de Sacks (1998), Soares (1999), Gesser (2009), entre outros, ratificamos a necessidade do debate sobre o processo histórico, social e político que contribuiu para a sua inserção como componente curricular e, conseqüentemente, a sua significância na vida dos surdos.

Nas inquietações e leituras sobre este estudo, sentimos a necessidade de buscar as raízes da filosofia grega, que, embora apresentem uma distância temporal com as inquietações sobre a língua na contemporaneidade, são indicadores do processo histórico de diversos conhecimentos científicos, inclusive da linguagem. Destacamos que o texto utilizado, *O Crátilo*, datado em aproximadamente 390 a.C., foi o primeiro escrito a mencionar a possibilidade do surdo se expressar sem a voz. Assim, no ínterim das discussões, atribuímos à língua aspectos que efervescem nas relações sociais e educacionais onde a língua é o cerne da relação.

No terceiro capítulo, *O ensino da Libras nas licenciaturas: saberes necessários ao professor inclusivo*, com base nos discursos de Tardif (2012 [1991]), retomamos as discussões sobre os saberes necessários à formação docente pontuando a necessidade de mudarmos a lógica disciplinar dos programas de formação de professores para a lógica profissional, destacando a importância dos saberes disciplinares e curriculares enunciados nos planos de ensino explicitarem essa lógica. Ainda neste capítulo, com base nas leituras de Jannuzzi (2004), Soares (1999), Bueno (1994), Gesser (2009), Lacerda (2013) e outros, fizemos um regresso ao processo histórico da formação docente, seguido de um recorte sobre a educação dos surdos e a formação de professores de surdos e de professores que lecionam em classes comuns com alunos surdos, delineando as concepções imbricadas e, principalmente, discutindo os mitos que se constroem em torno do ensino de Libras nesta última formação citada, elucidando proposições acerca desse ensino.

Para evidenciar estas proposições trazemos ao debate as pesquisas desenvolvidas na área, principalmente as análises e depoimentos registrados, a fim de propagar o caminho percorrido academicamente sobre o ensino de Libras, assim como as lacunas existentes e o debate que precisamos fazer para que este ensino não se torne uma folclorização.

No quarto capítulo, *Trilhando uma análise: entre documentos e entrevistas, como se configura a Libras na UEFS*, baseados na análise de conteúdo de Bardin (2011 [1997]), apresentamos nossas análises e inferências acerca dos documentos oficiais da instituição que incluíram e organizam o componente curricular Libras, assim como, dialogamos com as entrevistas realizadas com os interlocutores, identificando os saberes que emanam destes documentos e diálogos e que, conseqüentemente, contribuem na formação de seus licenciandos.

Por fim, em *Porque não concluir?*, exprimimos nossos medos e tropeços durante a escrita desta dissertação e as possíveis conclusões acerca do objeto estudado, não apresentando verdades, mas possibilidades, na certeza de que “discutir a língua implica, sim, discutir seu lugar na vida social e política dos indivíduos” (RIBEIRO, 2006, p. 26). Assim, apresentamos nossas considerações e contribuições do caso investigado, respeitando os objetivos elencados e propondo motivações para pesquisas futuras.

2 ANTES DE UMA DISCIPLINA, UMA LÍNGUA: EIS O CERNE DAQUESTÃO!

“Não se conhece um povo sem conhecer sua língua ou ter dela alguma ideia” (SAUSSURE apud DEPECKER 2012, p. 31).

É fato que o fio condutor desta dissertação é a obrigatoriedade do componente curricular²³ Libras nos cursos de licenciatura; contudo, não há como se discutir o ensino de uma língua sem antes pensar sobre as peculiaridades dessa língua. Parafraseando Wilcox e Wilcox (2005), grande parte do processo de ensino das línguas sinalizadas²⁴ consiste não em ensinar a língua, mas em desmistificar os pressupostos sobre ela.

Desse modo, pensar no ensino de uma língua de sinais (LS) requer compreendê-la, primeiramente, como língua natural²⁵ situada no âmbito da linguagem e, posteriormente, em suas dimensões linguísticas e sociais. Assim, não há como investigar o ensino de uma língua sem antes conhecer o objeto desse ensino.

A linguista Abaurre (2003), ao conceituar língua, explica que a linguagem é o lugar natural para se iniciar o estudo sobre qualquer dimensão da língua. Sendo assim, torna-se elementar o debruçar sobre a dimensão da linguagem e sua inter-relação com a língua, caso contrário estaríamos realizando uma atividade meramente quimérica.

Sobre essa relação língua/linguagem nas pesquisas, o genebrino Saussure, considerado o divisor de águas na ciência da linguagem, no século XX, pronunciou em sua primeira conferência à Universidade de Genebra, em 1891 que “estudar as línguas esquecendo que elas são primordialmente regidas por certos princípios que estão resumidos na ideia da linguagem é um trabalho ainda mais desprovido de qualquer significação séria, de qualquer base científica verdadeira” (DEPECKER, 2012, p. 30).

Portanto, ao estudar a língua, faz-se necessário conhecer as concepções que a caracterizam, bem como as anuências e divergências sobre a acepção de língua e linguagem. Desse modo, este capítulo se destina a caracterizar essa especificidade humana. Essa tarefa parece ser fácil, contudo tornou-se a mais árdua desta dissertação, porque é na e com a linguagem que construímos um conhecimento, ou nos descobrimos enquanto sujeitos

²³ Embora, no título do capítulo, tenhamos utilizado o termo DISCIPLINA, fazendo referência ao que está posto na Lei nº 10.436/02, ao longo da dissertação utilizaremos a terminologia componente curricular com sentido análogo.

²⁴ Em consonância com Wilcox e Wilcox (2005) utilizaremos o termo língua sinalizada quando estivermos generalizando as línguas de sinais, ou seja, não trataremos de uma língua de sinais específica.

²⁵ Entende-se neste trabalho língua natural como uma língua que pode ser adquirida naturalmente através do contato ou diálogo com seus respectivos falantes e, por isso, ela torna-se substancial no desenvolvimento cognitivo ou na aquisição de língua suplementares ou de uma segunda língua.

pensantes. Assim, seguiremos com as reflexões: qual a essência da linguagem? Seria possível conhecer as coisas sem linguagem?

As investigações sobre essa particularidade humana não são recentes, e cada povo, em seu tempo, através da própria linguagem tentou caracterizar ou contribuir na sua constituição. Não há como demarcar um lugar/tempo ou sociedade que deu origem à linguagem, se o homem começou a falar pela mão ou pela boca, ou quem primeiro originou-se na linguagem, apesar das inúmeras especulações ao longo dos séculos.

Dentre as especulações, Faraco (2010) evidencia duas hipóteses: uma é a monogênese e a outra é a poligênese. O fundamento de ambas as especulações é baseado na Bíblia, no livro de gênesis. Este livro inicialmente trata da criação do mundo, do primeiro homem e assim da primeira língua. No capítulo II, os versículos dezenove e vinte relatam que Adão (primeiro homem) deu nome a todos os seres vivos da Terra. Fazendo uma reinterpretação sobre essa suposição, o filósofo empirista Locke, em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, declarou que “qualquer pessoa possui no presente a mesma liberdade que Adão tinha de atribuir um nome a qualquer ideia” (LOCKE, 1973 [1690], p. 254). Nessa leitura, podemos entender que a língua naturalmente se modifica de acordo com seus sujeitos.

A teoria que defende a existência de apenas uma língua a partir da criação e descendência de Adão é ratificada no capítulo onze da Bíblia identificado como a Torre de Babel, ao descrever que “no mundo todo havia apenas uma língua e um só idioma” (SAYÃO, 2008, p. 11). Conta a história bíblica que os povos vivos, monolíngues, começaram a erguer uma enorme torre objetivando construir uma cidade que os destacasse e lhe atribuíssem poder. Como castigo, Deus os dispersou diversificando a língua para que não entendessem uns aos outros. Assim, surgiram as línguas no mundo, ou seja, a segunda hipótese.

Apesar dessas concepções e de tantas outras, não há provas conclusivas ou fósseis que comprovem o surgimento da linguagem, nem mesmo se esta é produto da relação entre ambientes e as estruturas mentais geneticamente herdadas, ou fruto das relações sociais, ou da evolução a partir das necessidades vitais como um “grito da natureza”, bem instintivo, como discorria Rousseau (1754).

Weedwood (2002), ao abordar a história da linguística, tenta situar o leitor sobre as contribuições dos povos/culturas em determinadas épocas a respeito da língua, reiterando que,

no plano geográfico, é vão tentar ligar todas as grandes tradições linguísticas numa única sequência cronológica, saltando da Índia à China, à Grécia e a Roma, aos povos semióticos e de volta ao Ocidente. Cada tradição tem sua própria história e só pode ser explicada à luz de sua própria cultura e de seus modos de pensamento. Cada um tem sua contribuição particular a dar à percepção humana da linguagem. (WEEDWOOD, 2002, p. 22).

A impossibilidade de demarcar um espaço e tempo para o fluir da linguagem é registrada dentro da sua própria história. Assim, não há uma linguagem progenitora ou suprema, como também não há modalidades de línguas inferiores ou superiores. Há, na verdade, diferentes línguas e sujeitos distintos que se compreendem por suas palavras²⁶. Portanto, Weedwood (2002), além de destacar geograficamente a impossibilidade de definir um marco para o surgimento da linguagem, nos convida a pensar na contribuição que cada indivíduo (e aqui nos colocamos como atores, aqueles que participam e colaboram) pode dar a essa riqueza humana.

Uma contribuição significativa que se destaca é o diálogo de Platão, que, dialeticamente, nos apresenta a natureza da linguagem. O banquete de Platão que aqui tratamos é um diálogo entre Hermógenes, Sócrates e Crátilo, considerado um dos primeiros textos ocidentais sobre a linguagem, que, na primeira degustação, dá-nos a impressão de ser uma discussão despicienda sobre a constituição físico-fonética dos nomes. Contudo, ao digerir o texto, a leitura nos proporciona análises sobre a natureza e função da linguagem.

Embora os três filósofos citados discutam sobre a arte de nomear as coisas através do exame das palavras e apresentem uma dualidade nesta arte, quanto a se o nome surgiria da própria natureza das coisas ou por convenções dos homens, Sócrates, através do diálogo, faz-nos entender que, de acordo com um provérbio antigo, as coisas belas são difíceis de aprender, referindo-se à justeza dos nomes. Porque nomear é informar a respeito das coisas e, para informar, é preciso identificá-las, conhecê-las, classificá-las e separá-las, tal como “a lançadeira separa os fios da teia” (PLATÃO, 2001 [aproximadamente 390 a. C.], p. 145).

Nomear torna-se uma tarefa difícil porque requer conhecer a essência de cada coisa denominada para, assim, trazê-la à vista, ou seja, para que ela exista. Seguindo essa compreensão, o ser das coisas dá-se na forma do nome, que é a linguagem. Destarte, Sócrates conclui que formando os nomes e verbos comporemos algo belo, grandioso e completo. E com suas palavras, ele tece que “do mesmo modo que o pintor reproduziu uma figura por

²⁶ Vygotsky, em seus estudos sobre pensamento e palavra conclui que a palavra é o estágio supremo do desenvolvimento do homem, é o ápice da ação humana (VIGOTSKI, 2009 [1934]).

meio da pintura, aqui, também, criaremos a linguagem por meio da arte de nomear ou de falar”²⁷(PLATÃO, 2001 [aproximadamente 390 a.C.], p. 202). Vygotsky (2009 [1934]), do mesmo modo, escreve que é através do ato de nomear, ou seja, da consciência da palavra, que a criança desenvolve a fala interior, linguagem necessária para organizar o pensamento e desenvolver a cognição. Nessa abrangência, a linguagem é natural, bela, grandiosa e completa.

Contudo, apesar de defender o caráter natural da linguagem, Platão não descarta que a linguagem também é oriunda da convenção, justamente por ser uma expressão humana, e consequentemente sujeita a erros. No embate com Crátilo sobre a constituição dos nomes primitivos e derivados, Sócrates, forçadamente, conclui que “a convenção e o costume contribuem igualmente para exprimir o que temos no pensamento, no instante em que falamos, [...] embora o ideal seria que todas as palavras, ou a maioria delas, fossem semelhantes às coisas designadas” (PLATÃO, 2001 [aproximadamente 390 a.C.], p.218). Assim, a controvérsia sobre a justeza dos nomes ser por natureza ou convenção é descartada no diálogo, colocando em destaque a sua função.

De acordo com os princípios postos, quem conhece as palavras conhece também as coisas, e a linguagem torna-se a base de todo o conhecimento humano. Dá-se aí uma de suas funções: conhecer, instruir, informar, emergir. O fato de nomear pressupõe conhecer, pensar sobre a origem das coisas, sobre as essências. Nesse sentido, o conhecimento na e da LS possibilita o conhecer o surdo e sua respectiva produção cultural, pois a linguagem é constitutiva dos sujeitos que a constroem.

Nessa relação linguagem-função, Vygotsky (2009 [1934]) destaca que a função primária da linguagem é a comunicação, ou seja, interação social, e que, neste processo relacional, a linguagem atua sobre e nos circundantes. Além da importante função comunicativa, o psicólogo russo pontua que a linguagem é plurifuncional porque, na comunicação, o indivíduo organiza, planeja e regula o pensamento. Portanto, a interação social permite o desenvolver-se, o criar e o agir no mundo.

Sendo assim, a linguagem é vital porque é ela que nos permite construir, criar, organizar nossos pensamentos e informá-los ou exprimi-los. Então, podemos concluir que o papel da linguagem é constituir e exprimir o pensamento e o conhecimento dos sujeitos envolvidos em determinado contexto e época. Essa função didática da linguagem foi teoricamente demarcada desde o diálogo *O Crátilo*, escrito aproximadamente 390 a. C.:

²⁷ Para Sócrates, falar significa fazer uso do discurso (PLATÃO, 2001 [aprox. 390 a.C.]).

Crátilo - Sou de parecer, Sócrates, que os nomes instruem, sendo-nos lícito afirmar com toda a simplicidade que quem conhece as palavras conhece também as coisas.

Sócrates - Certamente, Crátilo, queres dizer que quando alguém sabe o que realmente é um nome, sendo este tal qual a coisa, conhecerá também a coisa, visto ser este igual ao nome, valendo uma única arte para todas as coisas semelhantes entre si. É nesse sentido, que ,parece-me, que afirmas que quem conhece o nome conhece também a coisa. (PLATÃO, 2001 [aprox. 390 a.C.], p. 218).

Nesse contexto do diálogo, ambos deixam uma incógnita sobre o ato de conhecer e de nomear. O que se antecipa? Primeiro conhecemos e depois nomeamos, ou no ato de nomear conhecemos? Contudo chegam à conclusão de que o mais importante dessa discussão é procurar conhecer ou estudar as coisas por meio delas próprias, buscando suas essências.

Assim, o papel da linguagem na constituição do ser ou sua extensão na linguagem é imprescindível porque ela é a essência que o diferencia dos seres não humanos e o torna social. É na linguagem e pela linguagem que o homem se descortina e apreende o outro e, nessa relação, constrói as visões de homem, sociedade e mundo. Ao fazermos uma incursão histórica dos surdos, podemos constatar que a discussão sobre a linguagem sempre teve um lugar preponderante, visto que até o século XV estes viventes foram considerados seres desprovidos de linguagem. Porém, o fato de não expressarem a linguagem através da voz poderia caracterizá-los como seres sem linguagem e sem pensamento?

Sacks (1998) denuncia em seus escritos a condição sub-humana que historicamente foi imposta aos surdos, oriunda da concepção religiosa de que só através da voz e do ouvido o homem teria acesso a Deus. Semelhantemente, a fonoaudióloga Guarinello (2007), em sua obra *O papel do Outro na escrita de sujeitos surdos*, relata, com base no pensamento Aristotélico, que os surdos não conseguiam atingir a consciência humana por não terem audição, ou seja, o órgão mais importante ao aprendizado.

Do mesmo modo, a linguista Fernandes (2011), em sua discussão sobre a linguagem dos surdos, destaca que esses foram vitimizados, durante anos, como seres sem inteligência, com base na crença hegemônica de que sem falar por meio da voz não há como desenvolver a linguagem e o pensamento.

As pesquisas²⁸ sobre as línguas sinalizadas têm desmistificado as concepções errôneas sobre o surdo e a sua língua. Gesser (2009) caracteriza essas concepções de mitos que se propagaram mediante um processo histórico segregador e monolíngue, onde essas línguas eram caracterizadas como uma patologia, sempre vistas como desprovidas de significados, sem os princípios gerais da linguagem humana.

Como exemplo desses equívocos, destacamos as concepções de Fiorin (2002) e Castilho (2003). O primeiro, ao estabelecer uma relação de diferenças entre o sistema de comunicação das abelhas e a linguagem humana afirma que o aparelho vocal é a condição essencial para a linguagem; e o segundo, ao estabelecer uma relação entre língua, linguagem e sociedade concebe a língua apenas de natureza verbal. Ou seja, ambos os linguistas contemporâneos ignoram, nessas observações, a modalidade sinalizada da língua. Em contrapartida, há linguistas que divergem desses pensamentos e reconhecem a modalidade sinalizada da língua, tais como a própria Gesser (2009), Ferreira-Brito (2010 [1986]); Campelo (2007), Albano (2003), entre outros.

Como a língua está imbricada no sujeito, podemos concluir que, a LS identifica o surdo e, desse modo, o reconhecimento de seu *status* linguístico propicia compreender o pensamento destes sujeitos privados de audição. Para entender a relação entre linguagem e pensamento, nos alicerçamos nas contribuições de Vygotsky (2009 [1934]) que conferem à linguagem papel central na constituição da consciência.

As pesquisas sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem de Vygotsky (2009 [1934]) tomam como base a psicologia comparativa. Ao analisar os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento dos antropoides e das crianças, o psicólogo russo chega à conclusão de que, na filogênese do pensamento e da linguagem, há uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelecto no desenvolvimento da linguagem (fala), ou seja, até certo momento a linguagem e o pensamento caminham independentes, sem uma relação convergente.

Contudo, Vygotsky (2009 [1934]) esclarece em suas apreciações que o pensamento e a linguagem dos antropoides são distintos do pensamento e da linguagem das crianças, pois essas, diferentemente dos macacos, começam, a partir dos dois anos, a desenvolver a função

²⁸ Dentre estas pesquisas científicas destacam-se as investigações linguísticas advindas da concepção gerativistas de Chomsky, que observou que o termo articulatório não restringia à modalidade de línguas faladas. A contribuição dessas descobertas influenciou as pesquisas sobre língua de sinais americana – ASL realizadas pelos linguistas Wilian Stokoe (1965), Bellugi & Klima (1972), Siple (1978) e Lillo-Martin (1986), que, conseqüentemente, influenciaram as pesquisas no Brasil, iniciadas pelas linguistas Ferreira Brito (2010 [1986]); Karnopp (1994) e Quadros (1999), que defendem o *status* linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

social da linguagem. Essa função da linguagem só é encontrada no homem e constitui a maior descoberta de sua vida.

Quando a criança desperta “a consciência obscura do significado da linguagem” (STERN, 1905 apud VYGOTSKY, 2009 [1934], p. 131) através do ato de nomear, iniciam-se as mudanças estruturais do pensamento e linguagem, ou seja, a criança desperta uma curiosidade repentina pelas palavras, ampliando significativamente seu vocabulário. Nesse processo, o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual. São as linhas do pensamento e linguagem convergindo em uma linguagem interior cuja função é simbólica (signo), que, por isso, possibilitará sua efetiva atuação no mundo. No livro *O vôo da gaivota*, Laborit (1994) utiliza uma expressão que retrata a importância da linguagem na constituição do pensamento do surdo.

Eu não tinha língua. Como pude me constituir? Como compreendia as coisas? [...] Pensava? Seguramente. Mas em quê? Em minha fúria de me comunicar. Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta que não podia abrir para me fazer entender pelos outros. [...] Aos sete anos, nada de palavra, nenhuma frase na minha cabeça. Imagens somente. (LABORIT, 1994, p. 22).

Podemos compreender, neste recorte biográfico, que, para a escritora e atriz surda, a inexistência de uma língua corroborou num atraso no desenvolvimento cognitivo; contudo, ela ressalta que, mesmo antes de descobrir as palavras ou “sinais”, já tinha um pensamento, mesmo que volitivo, ligado ao seu desejo de se comunicar. Assim, mesmo em crianças surdas, antes do desenvolvimento do pensamento intelectual, há o desenvolvimento de uma pré-fala através de gritos, balbucios, primeiros sinais, bem como, antes da linguagem simbólica, há o desenvolvimento do pensamento instintivo. Mas quando a criança descobre “a palavra” ou “o sinal”, ela cria o mundo!

Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez [...] diante de mim [...] o nome das pessoas e das coisas; há um sinal para Bill, um para Alfredo, um para Jaques, meu pai, minha mãe [...]. Aquela língua de sinais caiu sobre mim subitamente. [...] Pouco a pouco arrumei as coisas na minha cabeça e comecei a ter um pensamento, uma reflexão organizada. A comunicar-me [...]. O primeiro, o imenso progresso em sete anos de existência acabara de acontecer: Eu me chamo “Emmanuelle”. (LABORIT, 1994, p. 52-53).

Com base na abordagem histórico cultural de Vygotsky, podemos compreender que o desenvolvimento da linguagem simbólica dos surdos vai depender do ambiente linguístico no qual a criança surda vive ou tem acesso. Para a escritora francesa Laborit, filha de pais ouvintes, foi o contato com surdos adultos que possibilitou o desenvolvimento ou a descoberta da linguagem interior. Desse modo, a aquisição da língua sinalizada possibilita aos surdos a expressar, pelas mãos, suas ideias, seus conceitos, suas opiniões, seus sentimentos, enfim, sua “fala”.

Nesse sentido nos apropriamos do conceito aristotélico de fala. Para Aristóteles, falar (*legein*) é o próprio *λόγος* – *linguagem*. E assegura que não é um falar qualquer ou um falar-sonoro, mas um fazer ouvir através da fala; é fazer uso do discurso. Heidegger interpreta a compreensão de *λόγος* por Aristóteles ao descrever a função da linguagem:

A função própria do *λόγος* é o *ἀποφαίνεσθαι* “trazer-uma-coisa-à-vista”. Cada fala é, sobretudo para os gregos, um falar a um ou com outros, consigo próprio ou a si próprio. Na existência (*Dasein*) concreta, já que não se existe aí sozinho, falar é falar com outros sobre algo. Falar com outros sobre algo é ocasionalmente pronunciar-se. No falar sobre algo com outros eu me pronuncio, expressamente ou não. (HEIDEGGER apud SANTOS, 2011, p. 85).

Dito isto, Heidegger nos direciona para o entendimento de que a linguagem é o que permite o homem estar no mundo, falar do mundo e sobre o mundo. A linguagem é, assim, este processo cíclico que fazemos agora, pois nela nos acomodamos e com ela tentamos exprimi-la. A linguagem vista como manifestação do próprio existir, ultrapassa a forma sonora, isto é, ela se manifesta no modo de ser, de olhar, de pensar, de sentir, de se mostrar, de representar e de dizer.

Deste modo, quando a compreendemos para além da articulação sonora, apreendemos que os surdos falam porque são em essência linguagem, porque têm sentimentos, pensamentos, porque eles interagem com o outro, ou seja, são indivíduos sociais. Parafraseando Aristóteles (2005 [384 a.C.]), em *Da interpretação*, 16 a 18, podemos dizer que, assim como os sons da voz são símbolos do estado da alma, as línguas de sinais expressam os estados da alma dos surdos. Não há como negar sua significância a estes viventes. Eles não falam com a voz, mas expressam sua alma com as mãos e com o corpo.

Destarte, o horizonte que tentamos traçar até aqui foi no intuito de compreender a linguagem e sua justeza para, posteriormente, absorver a importância de sua

instrumentalização em um componente curricular em cursos de formação de professores. Destacamos que não tivemos a pretensão de desvendar o enigma do surgimento da linguagem, embora existam hipóteses, mas destacar que não há como limitar um tempo, espaço ou civilização na criação da linguagem; igualmente, defender a existência de uma linguagem mãe, ou que a LS surgiu das línguas orais ou vice-versa.

Cabe trazer ao debate que, ao tratar do ensino de uma língua, especificamente de uma LS que, até o ano de 2002, não era reconhecida como meio de organização e expressão do pensamento, é, de antemão, uma atividade audaz, que necessitada de uma explicitação contínua sobre seus atributos e, principalmente, de atrelá-la à complexidade e à unidade da linguagem.

Caracterizada a linguagem, torna-se pertinente conhecer a sua relação com a língua. Quais anuências e divergências entre ambas? Quando falamos de linguagem estamos automaticamente abordando a língua? Quando afirmamos que os surdos falam, estamos discorrendo que possuem linguagem? Libras é uma linguagem ou língua?

Diversos autores discordam sobre os sentidos e acepções dos termos em questão; inclusive, uma questão que teve implicação na aprovação da lei da Libras nº. 10.436/02 foi a utilização dos termos “língua” ou “linguagem”. Enquanto os linguistas defendiam o uso do termo “língua” para se referir à Libras, o parecer dos técnicos das câmaras do senado insistiam em empregar “linguagem”. Assim, tornou-se imprescindível, neste estudo, uma revisão conceitual sobre a questão, para, então, obtermos uma boa compreensão das ideias que serão expostas nesta dissertação.

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSAS ACEPÇÕES

As discussões em torno da linguagem são remotas, conforme vimos anteriormente. Ao procurar entender o homem e sua realidade, torna-se indissociável a compreensão da linguagem humana. Assim, o interesse pelo estudo da linguagem é delineado em diferentes épocas, sociedades, expresso em lendas, hipóteses, trabalhos eruditos e pela própria ciência.

Ao caracterizar a linguagem humana, teóricos utilizam propriedades que culminam em outra acepção: a língua. Por exemplo, retomando a definição aristotélica sobre linguagem, “os sons emitidos pela voz são símbolos dos estados da alma (*pathématatespsychés*)” (ARISTÓTELES, 2001 [384 a.C.], p.16), podemos induzir que os símbolos, antes de qualquer coisa, exprimem as representações internas do sujeito, ou seja, o pensamento através de

diferentes sons. Nesse sentido, a linguagem tem sua realização na língua (SAUSSURE, 1891-1911), cuja função é revelar através de palavras [oralizadas, sinalizadas ou escritas] “a natureza histórica da consciência humana” (VYGOTSKY, 2009 [1934], p. 486).

Há vários relatos sobre os estudos da língua. Historicamente, destaca-se o trato dos gregos com as discussões sobre a relação da língua e pensamento; os estudos gramaticais fundados na lógica; os estudos dos textos escritos pela filologia e os estudos da gramática comparativa, oriundos da descoberta do Sânscrito. Contudo, ambos os estudos não conseguiram determinar a língua como objeto de uma ciência.

É somente no início do século XX, a partir dos estudos estruturais de Saussure, que a língua ganha visibilidade e a linguística conquista o *status* de ciência. Ferdinand Saussure não nos deixou um livro, porém seus escritos e publicações científicas foram interpretados em obras²⁹ constituindo a base da linguística moderna.

Nestes manuscritos o genebrino desloca o foco das discussões que temos apresentado sobre a linguagem como uma faculdade que distingue o homem dos outros seres e o marca como homem, para dar ênfase na realização dessa faculdade: a língua. Para ele, sem homem não há língua, pois este é quem possui os atributos para constituí-la.

Estes atributos ou função do homem e corpo foi, sem intenção, apresentada por Platão em *Timeu 75d*, por volta de 421 a. C.:

A boca, seus construtores a dispuseram como presentemente a vemos, com dentes, língua e lábios, em vista da necessidade e do melhor, a saber, como entrada de coisas necessárias e saída de melhores ainda, pois tudo o que entra à guisa de alimento para o corpo é necessário, enquanto a corrente de palavras que se escoia de nossos lábios a serviço do pensamento é a mais bela e melhor das correntes. (PLATÃO, 2001 [421 a.C.], p. 124).

Nesse sentido, é possível pensar que nosso aparelho vocal não tem a função natural de falar, mas nos servimos dele para exprimir o pensamento. Contudo, poderíamos ter utilizado dos gestos, imagens visuais em lugar de imagens acústicas. Sobre a possibilidade de utilizar os gestos no processo comunicativo o próprio Platão descreveu no diálogo entre Hermógenes e Sócrates: “Se não tivéssemos nem voz nem língua e, quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a

²⁹ Embora o livro *Curso de Linguística Geral* tenha como autor Ferdinand de Saussure, este foi redigido por seus discípulos e publicado posteriormente a sua morte. Além dessa obra, destaca-se o livro *Escritos de Linguística Geral*, e *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*, da autoria de Depecker, onde há transcrições de manuscritos datados do próprio genebrino, acessíveis somente em 1996.

cabeça e todo o tronco?” (PLATÃO, 2001 [aproximadamente 390 a.C.], p.199), ratificando assim a exequibilidade de se comunicar além da língua verbalizada, como fazem os surdos, embora naquela época não fizesse menção da existência de uma língua sinalizada.

Após séculos de difusão desse pensamento, Saussure declara que, embora o indivíduo possua um aparelho fonador, só conseguirá utilizar este aparelho através da língua, em contato com o outro, devido à língua ser a expressão da faculdade humana em uma determinada sociedade. “Pela fala,³⁰ designamos o ato do indivíduo que realiza sua faculdade por meio da convenção social, que é a língua” (SAUSSURE, 1908 apud DEPECKER, 2012, p. 134).

Desse modo, o professor suíço, de maneira antagônica aos filósofos gregos que utilizam os termos linguagem e fala com a mesma conotação, define metodologicamente a linguagem como potência do homem, a língua como uma convenção social e, a fala, como atributo do indivíduo para utilizar a língua na efetiva interação social.

Debruçando nos estudos de Saussure, podemos concluir que o linguista construiu um método para os estudos da língua com base no caráter sincrônico³¹, superando os estudos voltados para análises de comparações das manifestações externas das línguas, convergindo para os estudos da estrutura da língua em seu estado atual, seja ele qual for. Assim, Saussure passa a estudar os modelos teóricos da língua em determinado tempo superando os estudos gramaticais e comparativos (assistemáticos) da língua escrita. Ressaltamos que, embora Saussure diferenciasse, em método, os estudos sobre os estados da língua (sincronia) e os estudos das transformações da língua no tempo (diacronia), nos exorta que para apreendermos uma língua temos que considerar os dois aspectos e não descartá-los. Para ele:

Toda língua tem em si mesma uma história que se desenrola perpetuamente, que é feita de uma sucessão de acontecimentos linguísticos que não tiveram repercussões fora e nunca foram inscritos pelo célebre buril da história. (SAUSSURE, 1891 apud DEPECKER, 2012, p. 40).

Com este pensamento, ele fundamenta uma abordagem histórica da língua, onde não há origens de sua criação, mas uma evolução, ou melhor, uma transformação contínua que possibilita analisar sistematicamente a condição da língua em determinado tempo. Desse

³⁰ Para Saussure fala é uma dimensão física, principalmente fonética, que permite o intermédio entre a linguagem e a língua (DEPECKER, 2012).

³¹ Termo utilizado para demarcar o método de pesquisa das línguas por Saussure, caracterizado por tratar de um momento no tempo em que são apreendidos os elementos de uma língua. Ele associou aos termos idiossincrônico e estático, definindo que o estado considerado é próprio de uma língua determinada (DEPECKER, 2012).

modo, ao estruturar o objeto da linguística, o genebrino divide a linguagem em língua (*langue*) e fala (*parole*) e a identifica como a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, um objeto que se pode estudar separadamente, de natureza homogênea e, não menos do que a fala, um objeto de natureza concreta (SAUSSURE, 1891). Com esse pensamento, o mestre suíço desenvolve um estudo da linguagem, separando o que é social (a língua) do que é individual (a fala).

A distinção entre língua e linguagem é oriunda do estruturalismo e tinha nesse quadro teórico particular um papel bem definido: articulação do particular com o universal. Explico. A linguagem seria a capacidade de comunicação humana oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio das quais cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem. (NETO, 2003, p. 41).

Assim, um dos grandes fios condutores do estruturalismo saussuriano é a construção do conceito de língua. É nesse exercício que ele a diferencia da linguagem. Enquanto a linguagem é heterogênea, ou seja, composta de múltiplos elementos físicos, fisiológicos e psíquicos, e abrange a vários domínios, a língua é homogênea, constituída de um conjunto de signos, estabelecida e adotada por um grupo social.

Desse modo, Saussure explica que a língua é uma unidade constituída por uma comunidade e não pelas individualidades. Por isso, ela se mantém por convenções estabelecidas, não cabendo mudanças individuais. Além desses pressupostos, o mestre de Genebra caracteriza a língua como uma manifestação autônoma da linguagem, base para as demais manifestações. Assim, a linguagem está

atrelada a vários campos (físico; fisiológico; psíquico; campo individual e social). Não sabemos, portanto, como lhe conferir a unidade. Pelo contrário, a língua, é um todo em si que se pode classificar. Podemos dar a essa unidade, a língua, o lugar preeminente nos fatos da linguagem; e assim, sem que a linguagem seja classificável, teremos uma ordem interior na linguagem, fazendo com que tudo dependa da língua. (SAUSSURE, 1911 apud DEPECKER, 2012, p. 33).

O homem exprime a linguagem através da pintura, da escultura, da música, do cinema, dentre outras manifestações; contudo, Saussure destacou a língua como lugar preeminente dessas manifestações porque é ela que possibilita compreender as diferentes expressões em uma determinada sociedade. Destarte, apresenta a seguinte divergência entre

língua e linguagem: “A linguagem é um fenômeno; é o exercício de uma faculdade que existe no homem. A língua é o conjunto das formas concordantes que esse fenômeno assume em uma coletividade de indivíduos e em uma época determinada” (SAUSSURE, antes de 1900, apud DEPECKER, 2012, p. 32).

Para Saussure, a língua é um conjunto organizado de diferentes elementos, e estes se constituem em contraste com cada elemento e na relação com o todo, o conjunto. O contraste entre as diferenças é determinado pelo valor atribuído a cada elemento. E este valor é que determinará o sentido. Segundo o linguista, “valor” exprime a essência da língua: “[...] uma forma não significa, mas vale: aí está o ponto central. Ele vale, conseqüentemente, ele implica a existência de outros valores” (SAUSSURE apud DEPECKER, 2012, p. 78).

Sintetizando, a língua não é um organismo vivo que nasce, cresce e morre, mas uma faculdade importante da linguagem humana, composta por unidades linguísticas com formas – signos – que exprimem ideias, constituídas de valores que permite criar, interpretar, categorizar e organizar o mundo. É comparável, tem história, evolui, é social e arbitrária, ou seja, a construção do significante – imagem acústica – do signo linguístico é imotivada ao seu significado – um conceito, ou conceitual. Além disso, apresenta uma unidade e continuidade, ou seja, é antes e sempre, porém em constante mutabilidade.

Estas definições sobre língua são reportadas por professores de línguas na atualidade. Isso pode ser perceptível na obra *Conversa com os linguistas*, que explicita a concepção de dezoito linguistas contemporâneos acerca de língua; linguagem e sociedade. Em meio a 18 pesquisadores, sete conceituam língua fazendo alusão à abordagem saussuriana e, em destaque, Barros ratifica em sua fala que “é difícil pensar numa definição de língua sem pensar na de Saussure” (BARROS, 2003, p. 150). A distinção saussuriana entre língua e fala se mantém nos estudos linguísticos de todos os tipos (referindo-se ao campo da sociolinguística, pragmática, teorias do discurso), mas com outro aspecto, construindo outro objeto língua.

São inegáveis as contribuições de Saussure para a compreensão da língua. Acreditamos que o caráter sincrônico de analisar as línguas contribuiu significativamente para o desenvolvimento das pesquisas linguísticas das línguas sinalizadas. Evidentemente, Saussure não reconheceu o seu *status* linguístico; em sua época pouco se sabia a respeito dessa modalidade de língua e predominava o mito de que os surdos se comunicavam por meio de gestos assistemáticos, limitados a uma representação dos aspectos concretos da realidade.

Contudo, é a partir da linguística moderna que as pesquisas em LS ganham destaque, principalmente por considerar o fato de uma língua não suceder a outra, nem preceder outra. O fato de o professor genebrino descrever os usos da língua sem emitir juízo de valor possibilitou que as línguas estigmatizadas fossem consideradas objeto legítimo de análise.

Não existem línguas mães, não existem línguas filhas, mas uma língua que, uma vez dada, rolará e se desenrolará indefinidamente no tempo, sem nenhum termo prefixado à sua existência, sem que nem mesmo haja a possibilidade interior de acabar se não houver acidente, nem violência, se não houver uma força maior, superior e exterior que venha aboli-la. (SAUSSURE, 1891 apud DEPECKER, 2012, p. 37).

Esses pensamentos emergentes provavelmente influenciaram o linguista americano William Stokoe, que, em 1960 inicia os estudos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), apresentando a sua constituição quirológica³² a partir de três parâmetros, avigorando o aspecto simultâneo. Muito do que apresentaram os estudos de Stokoe foram corroborados nas pesquisas dos linguistas brasileiros, que estruturaram os aspectos constitutivos da Libras. Não encontramos, na atualidade, muitas pesquisas sobre as mudanças que ocorreram nessa língua ao longo de sua história, encarregando, hipoteticamente, esse fator à influência da abordagem sincrônica nos estudos linguísticos.

Apesar das densas contribuições de Saussure na constituição da língua como objeto de uma ciência, seu pensamento dicotômico entre língua e linguagem foi muito criticado. Dentre os críticos destacamos o filósofo Bakhtin (2009 [1929]). Ele é caracterizado como o antípoda de Saussure devido aos seus escritos na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, onde tece críticas ao conceito de língua e fala do genebrino. Para o contemporâneo de Saussure, a língua deixa de ser um conjunto de formas normativas de signos utilizadas pela consciência subjetiva do locutor de maneira “isolada-fechada-monológica” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 102), para tornar-se um sistema semiótico fruto da interação verbal, ou dum contexto social e dialógico, interligando o psiquismo e a ideologia. “O centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 96). Apesar de criticar a exiguidade de abordagem de Saussure ao “valor” no signo linguístico, nas recentes

³² No início dos estudos de Stokoe (1960), ele utilizou o termo Quirologia (do grego: *Kiros*, que significa mãos e *logia*, que significa estudo) fazendo analogia ao termo Fonologia. Assim, constituição quirológica refere-se a formação de um sinal, ou na língua oral, da palavra.

descobertas dos escritos de seus últimos cursos, esse valor como produto social foi retomado³³, embora de maneira muito sucinta.

Assim, a divergência que se destaca, entre ambos os autores, é em relação ao conceito de fala. Diferentemente de Saussure, a fala bakhtiniana está indissolúvelmente ligada às estruturas sociais. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 125). Considerar a fala a partir das condições psíquicas individuais é para Bakhtin um “próton pseudo” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 113). Para ela a fala é de natureza social e de conteúdo ideológico. Esta, sim, tornou-se seu foco investigativo, contrapondo ao eixo investigativo de Saussure.

Embora Bakhtin apresente outras divergências com Saussure, pontuaremos a questão da fala por ser, neste estudo, a contribuição mais significativa do autor russo. De maneira incessante, Bakhtin (2009 [1929]) contrariamente à teoria do objetivismo abstrato³⁴, explicita a “*parole*” como uma enunciação de natureza social e, portanto, ideológica. O caráter ideológico da fala está expresso na enunciação, na palavra e, por fim, na língua. “A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 99).

A fala bakhtiniana é uma representação das estruturas sociais constituídas através de enunciações. Assim, a língua enquanto expressão destas relações deixa de ser um atributo do homem, conforme Saussure, para tornar-se um atributo do homem em sociedade [organizada]. Não é no sistema linguístico abstrato dos falantes que a língua permanece viva e evolui, mas na comunicação verbal concreta.

³³ Conferir tal abordagem na obra “Compreender Saussure a partir de seus manuscritos” da autoria de Depecker (2012).

³⁴ Com base no pensamento de Bakhtin (2009[1929]) o objetivismo abstrato é uma tendência do pensamento filosófico-linguístico sobre a língua que tem como um dos principais representantes o linguista Saussure. Nesta concepção a língua é estudada a partir dos elementos linguísticos: fonéticos, gramaticais e lexicais de forma isolada, ou seja, sem distinção ideológica, principalmente do enunciador. No objetivismo abstrato a língua é compreendida através das representações dos sons produzidos pelo aparelho articulatório próprio de cada falante, assim, “em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações [...] que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN, 2009[1929], p. 79). Destarte, o fundamento do objetivismo abstrato é a demarcação da fala enquanto ato individual desprovida do social e do fator ideológico dos sujeitos falantes.

Não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos³⁵ se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 35).

Esse filósofo da linguagem, como Bakhtin é considerado, difere de Saussure no que tange a fala apresentando uma nova perspectiva que, em nosso estudo, não poderia ter sido ignorado. Embora ambos os autores considerem a língua social, em relação à fala, conforme mencionado, entram em divergência. É exclusivamente o ponto de vista bakhtiniano acerca da fala que nos traz à tona a sua função. Em seus estudos sobre a linguagem humana, ele evidencia que são as relações sociais, ou mais, a expressão³⁶ que organiza a atividade mental. De modo semelhante, o psicólogo Vygotsky (2009 [1934]) destaca a linguagem [fala] como organizadora do pensamento. São as interações sociais que permitem a constituição da consciência.

Outro fator importante que Bakhtin revela é que para haver consciência é preciso de um conteúdo ideológico. “A consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 35), ou seja, o nosso psiquismo é construído pelas ideologias apreendidas ou interpretadas ou rejeitadas nas comunicações através da língua. Ainda complementa que, se pensarmos que a fala (língua) é oriunda da alma, isso não mudará sua essência, visto a atividade mental ser, essencialmente, social e, conseqüentemente, ideológica. Posto isto, podemos compreender que é a comunicação ou o diálogo [estabelecido através da língua, especificamente, a LS], que permite ao surdo a construção de seu pensamento ou atividade mental. Ademais, é o diálogo que torna a língua viva; é a enunciação que mantém as ideologias, por isso a língua deve ser para todos e não somente para quem ouve.

Para além disso, ratificamos que o pensamento bakhtiniano designa à língua um caráter político, de disputas ideológicas, visto ser no diálogo que os discursos são vivificados ou refutados. É necessário não somente compreender a estrutura básica de uma língua, mas, principalmente, perceber a sua dimensão na vida de seus falantes nas diferentes esferas sociais: família, igreja, escola etc.

³⁵ Bakhtin define signos como instrumento da ideologia e, por isso, de natureza social (BAKHTIN, 2009 [1929]).

³⁶ É definida pelo filósofo como a exteriorização do psiquismo através de algum código de signos externos (BAKHTIN, 2009 [1929]).

Desse modo, trazemos à baila que um componente curricular é, em princípio, um espaço rico de mediação e/ou construção de discursos. Portanto, se torna pertinente entender as ideologias expressas neste espaço, principalmente, ao se tratar da formação de professor. É de considerar, nestes espaços formativos, a existência de certos discursos com graus de autoritarismo e de dogmatismo que tendem a reafirmar concepções hegemônicas do surdo como sujeito sem linguagem, língua e conhecimento, favorecendo a perpetuação da ideologia da classe dominante, que se apresenta excludente e estigmatizada.

Entretanto, há de se perceber se os discursos oriundos do componente curricular Libras têm corroborado para desmistificar estes preceitos e ideologias, se os discursos sobre o surdo e sua língua têm favorecido à sua inclusão social ou contribuído para o apagamento de suas conquistas.

Para Bakhtin (2009 [1929]), a língua traz em si um conteúdo ideológico intrinsecamente. Assim, várias serão as ideologias que permearão os discursos no ensino da Libras; é importante que o futuro professor construa subsídios que lhe permitam perceber e analisar a política difundida.

Recentemente, ao inventariar as pesquisas³⁷ relacionadas ao ensino de Libras nas licenciaturas em um determinado periódico eletrônico utilizando as categorias Libras e Disciplinas, encontramos 41 trabalhos relacionados à língua em questão. Ao analisar esses trabalhos verificamos que a língua, neste caso, a Libras está infiltrada em diversas temáticas tais como inclusão, cultura, aquisição, religião, arte, educação, formação, tecnologia, história dentre outras. Desse modo, concluímos que a produção humana está enraizada na língua e que ela torna-se fundante para demarcar nossos ideais, posicionamentos, produções, percepções e identidades.

É comum as pessoas relacionarem a LS como uma linguagem corporal – e, de fato, a língua não o deixa de ser. Como todas as línguas, ela também faz parte da linguagem; contudo, ao tratarmos do ensino da Libras, estamos reconhecendo-a em seu estado linguístico e social, capaz de organizar, com sinais, o pensamento sem nenhuma restrição de ideia ou conceito.

Desse modo, no decorrer dessa dissertação, ao discutirmos o ensino de Libras, estaremos reconhecendo-a sob três aspectos: primeiro em seu estado linguístico composto por sistema de regras sociais e que, por isso, permite a comunicação, conforme Saussure nos

³⁷ Conferir pesquisa “Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na Educação Superior” (SANTOS, 2013). Disponível em <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>.

apresenta; segundo como língua interior ou egocêntrica que permite a construção da consciência e cognição a partir do contato com o contexto sócio cultural, abordada por Vygotsky; terceiro como a língua bakhtiniana, criada e produzida num contexto social e dialógico, mediadora de ideologias. Ressaltamos também que nesse contexto poderemos nos reportar à terminologia “fala” para designar o discurso, conforme Platão, Bakhtin e Vygotsky nos apresentam. Contudo, ao utilizarmos o termo linguagem estaremos nos referindo a qualquer forma de expressão ou qualquer outro tipo de linguagem, musical, artística, dentre outros.

Assim, ao detalharmos a distinção de língua e linguagem não tivemos o intuito de separá-las como se estas não tivessem uma relação intrínseca. Embora, nos estudos de Saussure, os termos língua e linguagem sejam vistos como aspectos distintos de um processo amplo, essa relação se dá apenas metodologicamente, conforme mencionamos. Houve a necessidade de transformar a linguagem em objeto observável, e sem instrumentalizá-la em língua isso seria impossível naquele contexto epistemológico. Contudo, vários teóricos utilizam ambos os termos para designar uma mesma realidade.

É importante destacar que cada teoria apresenta uma definição de língua, e que não existe uma abordagem única capaz de explicar todos os aspectos (fonológicos, morfológicos, sintáticos, etc.) e dimensões (social, política, cognitiva, etc.) da língua. Assim como Saussure, outros teóricos, metodologicamente, também fizeram distinção entre língua e linguagem com o intuito de explicitar seu objeto de estudo. Como exemplo, podemos referenciar o linguista Chomsky (1986 apud QUADROS, 2008), que introduziu em seus estudos os termos *I-language* para referir-se a linguagem interna, individual, natural, e *E-language*, fazendo analogia a linguagem externa, ou seja, a língua como produto político, emocional, potencial e, sobretudo, social. Contudo, salientamos que nem Chomsky nem Saussure nem seus contemporâneos conseguiram responder a todos os questionamentos a respeito das línguas. Neste subtítulo destacamos a abordagem saussuriana por compreender que ele é um “divisor de águas” na construção da aceção de língua.

Ciente de que discutir definição e função de língua com base em Saussure e Bakhtin é um pouco contraditório, ratificamos que o caráter deste estudo foi destacar os pontos convergentes e divergentes entre ambos na caracterização da língua. Ao tratar da linguagem, Bakhtin detalha em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a contribuição tríplice de Saussure: linguagem, língua e fala. O linguista define as três categorias distintamente. Ao fazer este exercício, ele coloca a língua como objeto de uma ciência e que, precisa

constantemente ser pesquisada. Assim, a LS sendo considerada como uma língua pela linguística deve também ser pesquisada nos diferentes aspectos e funções.

Contudo, para Saussure (apud DEPECKER, 2012 [1891-1911]), a língua é apenas uma expressão da linguagem ou parte dela. É um conjunto de sistema abstrato. Apenas o conhecimento deste sistema não permite ao surdo estruturar seu pensamento, mas o uso dele em diversos contextos sociais. Ao considerar este aspecto, foi fundamental trazer para o debate as contribuições de Bakhtin (2009 [1929]) e Vygotsky (2009 [1934]). Para ambos, os autores são as relações dialógicas que possibilitam o construir e estar no mundo, o despertar da consciência.

Findo este subtítulo, com um fragmento do poema de Gregório de Matos: “O todo sem a parte não é o todo, a parte sem o todo não é a parte, mas se a parte for o todo, sendo parte, não se diga que é parte, sendo o todo” (AMADO, 1992, p. 67), ou seja, linguagem é generalização da língua e a língua é a parte da linguagem, não há como discutir a parte sem pensar no todo e vice versa.

2.2 LÍNGUAS DE SINAIS: QUAL A NECESSIDADE DE REAFIRMAÇÃO DESSA LÍNGUA?

Nas discussões tecidas até este momento, tentamos tratar as línguas sinalizadas de maneira análoga às línguas orais. E, por um momento, pensamos e repensamos na necessidade de construir este subtítulo, visto que o *status* linguístico dessa modalidade de língua já foi conquistado desde 1960, a partir dos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe sobre a ASL. Desse modo, discussões sobre a reafirmação da língua sinalizada podem tornar-se despicienda, principalmente para os pesquisadores da área. Contudo, na introdução do livro *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e realidade surda*, Gesser (2009) apresenta uma reflexão sobre a necessidade da reafirmação das LS e, principalmente, da necessidade de se criar espaços de debates, para que as conquistas políticas em torno dessa língua não sejam banalizadas e invisibilizadas.

O que vemos é que o discurso aparentemente ‘gasto’ faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais É (sic.) uma língua. (GESSER, 2009, p. 9).

A partir do momento em que propomos uma reflexão sobre a língua sinalizada, estamos propiciando a desconstrução de estereótipos que possam estar enraizados como fruto de uma concepção egocêntrica de que para falar é preciso utilizar a voz humana, questão já desmistificada anteriormente. Além desse equívoco, há entendimentos de que as línguas sinalizadas são universais, são exclusivamente icônicas, não possuem gramática, são versões sinalizadas das línguas orais, dentre outras.

É oportuno destacar que, assim como as línguas orais têm sua própria história, as línguas sinalizadas também a possuem, mesmo que de maneira incipiente, visto que as formas antigas dessas línguas não foram preservadas e, devido à ausência de uma escrita, por longo período, muito de sua evolução não pôde ser registrado.

A escassez de informações sobre as formas antigas da língua não significa afirmar que elas não existiam ou que só passaram a existir a partir da intervenção dos ouvintes na educação dos surdos, a exemplo da atuação do abade l'Épée, na França, em 1771, que, ao criar a primeira instituição educacional gratuita para surdos, ficou caracterizado como o mentor da Língua de Sinais Francesa (LSF). Ao contrário, imagina-se que, pela necessidade de comunicação, ao existirem dois surdos reunidos por mais de duas gerações surgiu a língua sinalizada (SACKS, 1998).

Certa vez l'Épée concebeu o nobre projeto de devotar-se à educação do surdo; ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a de sinais, ele supôs que, se ele se empenhasse em compreendê-la, o triunfo de seu empreendimento seria assegurado. Esse discernimento foi recompensado com sucesso. Então o abade l'Épée não foi o inventor ou o criador dessa linguagem; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo [...] ele a ampliou e lhe deu regras metódicas. (DESLOGES, 1984 apud NASCIMENTO, 2006, p. 261).

Diante do que o surdo francês Desloges nos apresenta, podemos presumir que embora l'Épée tenha reconhecido o papel da LSF numa dimensão educacional, e a tenha utilizado para instrução de conhecimentos, isso não faz dele o criador. É inútil tentar buscar uma gênese da língua sinalizada, pois, do mesmo modo que as línguas orais, ela não tem vestígio que possa definir sua origem. Contudo, é oportuno destacar que os feitos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, criado por l'Épée, tiveram tamanha repercussão que seus

sucessores percorreram países, inclusive Estados Unidos e Brasil, divulgando seus trabalhos (WILCOX; WILCOX, 2005).

No Brasil, a influência dos professores surdos franceses e, conseqüentemente, de sua língua, LSF, é memorada pela atuação de Edward Huet (1852) e pela obra de Pierre Pélissier (1856). O primeiro, por fundar, no período do império de D. Pedro II, a primeira escola de surdos no Brasil, que, apesar de não ter em seu programa o ensino da LSF, possivelmente a utilizava como língua de comunicação entre o professor e demais surdos. Já o segundo, Pélissier, em virtude dos desenhos (pranchas/estampas) de sua obra ter influenciado as estampas da primeira Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos do Brasil. Esta iconografia é da autoria de Flausino (1875), ex-aluno e profissional do instituto criado por l'Épée. O objetivo principal desse repertório de imagens foi a propagação da LS.

Os desenhos na obra de Flausino, assim como na de Pélissier (1856), correspondem a um léxico selecionado e reunido em grupos semânticos, sem qualquer preocupação quanto ao funcionamento da língua de sinais, nem preocupação em selecionar sinais que contemplassem as necessidades comunicativas dos próprios surdos. Tendo se apropriado dos mesmos verbetes que Pélissier (1856) selecionou, Flausino (1875) produziu uma obra tão restrita em termos lexicais quanto a obra francesa; nenhuma das duas é capaz de revelar a língua de sinais de forma ampla. Flausino (1875) acaba se baseando na língua francesa de sinais para nos propor uma iconografia e uma língua, ou seja, ele redesenha a própria língua francesa de sinais e denomina-a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. (SOFIATO; REILY, 2012, p. 584-585)

Desse modo, podemos considerar que a constituição dos sinais do primeiro dicionário brasileiro herdou sinais da LSF e, assim, as pessoas que nele se basearam, aprenderam uma língua com marcas ou parentesco de outra. Leite e Quadros (2014), ao discutirem sobre as variedades de línguas de sinais no Brasil, argumentam que apesar de haver, nas primeiras décadas do século XX, uma população de surdos suficiente para a emergência de línguas de sinais originais no Brasil, admite que “a atual Libras seja produto de um processo histórico de crioulização entre línguas de sinais originais do Brasil e a língua de sinais trazidas pelos educadores franceses” (LEITE; QUADROS, 2014, p. 20). Esse processo também acontece com as línguas orais, a exemplo do português falado no Brasil que herdou vocábulos de diversas línguas indígenas e africanas devido ao processo histórico de colonização e escravidão vivido desde 1.500.

Mas o que contrasta as línguas sinalizadas das línguas orais? Quadros (2006), ao discutir os efeitos da modalidade sinalizada, explicita que de princípio as investigações

linguísticas estavam preocupadas com as semelhanças existentes entre as línguas sinalizadas e as línguas orais; contudo, posteriormente ao reconhecimento de seu *status* estas investigações se voltaram para a análise dos contrastes existentes e como estes podem enriquecer as teorias linguísticas atuais.

Para substanciar a modalidade sinalizada, Wilcox e Wilcox (2005), com base nos estudos de Baron (1981), definem modalidades de línguas a partir dos canais de produção, exemplificando três tipos: a) falada, que denominaremos de oral; b) escrita; c) sinalizada. A modalidade oral é a mais utilizada, visto que seu sistema independe de outras estruturas linguísticas. Já a modalidade escrita, esta pode depender ou não de outro sistema representacional para sua compreensão. Em sua maioria, a modalidade escrita depende da representação da fala (seja oral ou sinalizada), com algumas exceções, a exemplo da língua erudita utilizada pela elite da burocracia chinesa há mais de mil anos (SACKS, 1998).

A terceira modalidade apresentada é a sinalizada, que, ao contrário da modalidade escrita, não necessita de representações subjacentes. Wilcox e Wilcox (2005) destacam que é importante que os aprendizes das línguas sinalizadas compreendam que “a sinalização é apenas uma forma de produzir uma língua em particular, tanto quanto a fala é um modo de se produzir uma língua”. Ainda conforme os autores, “Língua de sinais está tão distante de se referir a uma língua em particular quanto língua falada” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 51). Desse modo, os autores nos alertam para a necessidade de desmistificar a ideia de que a LS é universal, ela é apenas uma generalização de determinada língua sinalizada como a ASL, LSF e a Libras, dentre outras.

Do mesmo modo que a modalidade oral, a modalidade sinalizada é independente, ela apenas se utiliza do espaço e das mãos para se expressar (*input*) e dos olhos para absorver a informação (*output*), o que pode ocasionar uma diferença crucial em sua organização. Sacks (1998), ao discutir sobre a confusão remota de utilizar uma língua intermediária – constituída por uma língua na modalidade oral e uma língua na modalidade sinalizada – nos adverte que

as verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do de qualquer língua falada (**oral**) ou escrita. Assim, não é possível transliterar uma língua falada (**oral**) para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase- suas estruturas são essencialmente diferentes. (SACKS, 1998, p. 42 **grifo nosso**).

Devido à sua singularidade viso-espacial, as línguas sinalizadas apresentam diferenças em suas composições linguísticas. Dentre os estudos clássicos dessas composições

linguísticas, destacam-se as contribuições do linguista americano Stokoe (1960). Este desconstruiu a tese de que os sinais produzidos pelos surdos eram holísticos e que, por isso, não podiam ser fragmentados em pequenos constituintes. Através dos estudos dos pares mínimos, ou seja, ao contrastar *queremas*³⁸, viu a possibilidade de substituir por *queremas* distintos e, assim, formar novos sinais.

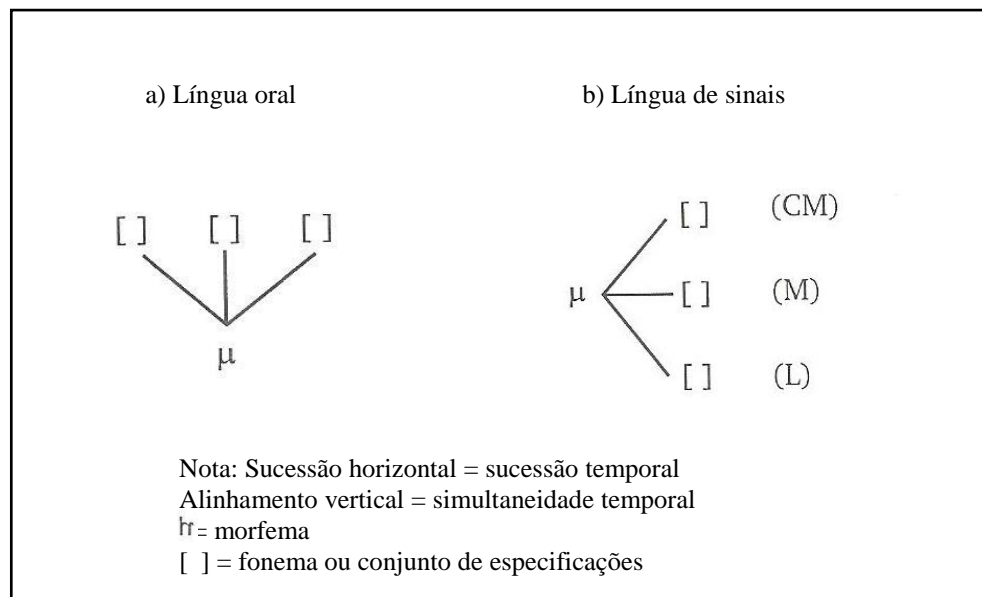
Stokoe (1960) realizou uma primeira descrição estrutural da ASL, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não-holísticos, e que os sinais apresentam uma estrutura dual, isto é, que podem ser analisados em termos de um conjunto de propriedades distintas (sem significado) e de regras que manipulam tais propriedades. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Destarte, a modalidade sinalizada, assim como a oral, compartilha das mesmas características em sua formação: unidades menores, denominadas de parâmetros³⁹. Com base nos estudos linguísticos de Quadros e Karnopp (2004), Stokoe decompôs as unidades mínimas sem significado da ASL em três parâmetros: a) Configuração de Mão (CM); b) Locação de mão (L); c) Movimento da mão (M). Posteriormente à descrição de Stokoe, outros pesquisadores, tais como Battison (1974) e Bellugi, Klima e Siple (1975) pleiteiam a adição de mais dois parâmetros: c) Orientação da mão (Or) e d) aspectos Não Manuais (NM) ou expressões faciais e corporais. Contudo, o modo como essas unidades mínimas são combinadas se distinguem totalmente. As línguas orais se organizam linearmente e as línguas de sinais simultaneamente, conforme podemos conferir no esquema apresentado por Hulst (1993 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49).

³⁸Termo que vem do grego *Kheir* e significa mão. Utilizado analogamente a fonema, para referenciar as unidades formacionais dos sinais.

³⁹Podem-se compreender os parâmetros como conjunto de propriedades distintivas (sem significado) e de regras que compõem o sinal (refere-se a palavra nas línguas orais). Inicialmente Stokoe propôs a decomposição da ASL em três parâmetros principais: configuração de mão, locação e movimento da mão. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Figura 01 - Esquema de Hulst



Fonte: Hulst (1993 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49)

Diante da descrição exposta, podemos evidenciar a independência linguística de ambas as modalidades. Os estudos linguísticos contemporâneos das línguas sinalizadas têm comprovado as especificidades de sua gramática, de sua organização sintática e composição morfológica, bem como em todos os níveis linguísticos. Além de apresentar outras características como as propriedades das línguas humanas como a produtividade/criatividade, a flexibilidade e arbitrariedade etc (GESSER, 2009).

No Brasil, as linguistas Ferreira (2010 [1986]); Campelo (2007) e Vilhalva (2007), influenciadas pelas pesquisas da ASL, proporcionam a difusão dos aspectos linguísticos da LS utilizada pelos surdos nos centros urbanos, fortalecendo a regulamentação da Libras. Como conclusão de seus estudos sobre o *status* linguístico da Libras, Ferreira (2010) ratifica que:

Os estudos linguísticos estarão mostrando também as especificidades próprias de uma Língua de Sinais, o que impossibilita o seu uso concomitantemente ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas. A estrutura conceitual e subjacente a cada uma das línguas (oral e de sinais) é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos do pensamento. Isto torna dificultoso o ato de concatenar e pensar ideias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo. (FERREIRA, 2010, p. 15-16).

Com esse pensamento, Ferreira (2010) coloca “em cheque” a impossibilidade de usar duas línguas concomitantemente, principalmente no âmbito educacional. Caso haja a

utilização de duas línguas simultaneamente por um mesmo falante, a estrutura de uma estará em desuso. Assim, da mesma forma que urge a necessidade de propagar a existência e eficácia da modalidade sinalizada, no Brasil ainda se faz necessário discutir o papel da Libras na emancipação dos surdos.

Reafirmar a autonomia linguística da Libras favorece o processo de inclusão social da pessoa surda, historicamente desfavorecida no contexto histórico-social. A emancipação desses sujeitos se materializa dentro dessa relação social de saber e poder à medida que a Libras - enquanto língua - ocupa esses espaços na “consciência social”, nas relações entre surdos e ouvintes, funcionando como forma materializada do discurso. (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2011, p. 74).

O desvendamento das línguas sinalizadas e, em especial, da Libras demonstra o quanto essa modalidade de língua precisa ainda ser pesquisada e compreendida para que muitos estereótipos sejam desconstruídos e de fato ela conquiste espaço nos debates políticos, educacionais, de veiculações de discursos e de poder. De acordo com Barthes, “o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social” (BARTHES, 2007, p. 11), entre eles, podemos caracterizar o discurso, ou a própria língua enquanto veículo de comunicação, de informação e de ideologias que precisam ser acessíveis a todos, diferentemente da língua em uso.

2.3 LIBRAS, A LÍNGUA DE SINAIS DO BRASIL: REFLEXÃO DO PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO.

Por que Libras tornou-se um componente curricular obrigatório aos cursos de licenciatura? Qual a importância do conhecimento dessa língua para o futuro professor? Para compreender tais questionamentos é preciso historicizar o percurso da Libras antes de sua institucionalização como componente curricular, a fim de possibilitar ao leitor a compreensão acerca da sua implicação na vida dos alunos surdos, pois a história da Libras está estritamente relacionada à história da educação dos surdos, e a história dos surdos está imbricada com uma concepção de homem, educação e linguagem.

Assim, favorecer a compreensão do processo histórico e político que instituiu o componente curricular Libras implica conhecer a trajetória educacional dos surdos, pois desses processos emergem questões ideológicas que se refletem na atual política

educacional. Nessa perspectiva, relatamos, a seguir, a luta que os surdos travaram para que a Libras fosse considerada língua e então se tornasse também um componente curricular.

Nas literaturas que abordam a história dos surdos, embora com controvérsias, Giraldo Cardano é lembrado por declarar, no século XVI, que os surdos podiam ser educados. Mas que educação seria essa? Pesquisadores como Soares (1999) e Guarinello (2007) relatam que era uma educação muito mais clínica e filantrópica do que pedagógica.

A educação na concepção clínica provém do avanço da medicina, caracterizada pela influencia dos médicos na educação dos surdos, ao se dedicarem a descobrir a causa da surdez e/ou a criar metodologias oralistas, visto que a capacidade verbal era uma demonstração de inteligência. Nessa abordagem educacional, os conhecimentos dos componentes curriculares eram subordinados ao trabalho sistemático de desenvolver a fala, com o objetivo de tornar o surdo sociável. No Brasil, por exemplo, ao verificar a proposta curricular para deficientes auditivos (BRASIL, 1979), elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), percebe-se uma diretriz para o desenvolvimento de articulação fonética.

Apesar de muitas dessas instituições pertencerem ao Estado, o trabalho que prevalecia era assistencialista, devido aos surdos serem considerados desvalidos e carentes de redenção. Dá-se aí a concepção filantrópica. Assim, durante anos, a educação dos surdos não esteve no campo do direito, mas do assistencialismo.

Em todas as tentativas de educar o surdo, o desenvolvimento da língua falada e/ou sinalizada constitui-se como ferramenta primordial para sua adaptação social, produtividade e em alguns casos (a exemplo de filhos e parentes de nobres e burgueses), manter *status*. Apesar dos erros e acertos sobre como educar o surdo e das divergências a respeito da LS, até 1880 essa modalidade de língua foi utilizada em todo mundo.

Retrospectivamente, o século XVIII foi considerado um período frutífero para os surdos devido à sua ascensão linguística e social; entretanto, o século seguinte foi marcado pelo seu declínio proveniente da não utilização da LS em espaços públicos, principalmente educacionais, culminando no fracasso da escolarização dos surdos.

Durante o século XVIII, considerado o período mais fértil da educação dos surdos, além do aumento de escolas, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos. Se esse fato pode ser entendido como uma grande conquista, o mesmo não se pode dizer da concepção oralista, pois com ela começaria a história de submissão coletiva dos surdos à língua majoritária dos ouvintes, bem como a desaprovação sistemática da língua de sinais na escola. (GUARINELLO, 2007, p. 25).

No Brasil, o ensino da LS é iniciado somente em meados no século XIX, no governo de D. Pedro II, com a chegada do professor surdo Huet e a consequente criação do antigo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (hoje INES). Quadros e Campelo (2010) levantam duas hipóteses que justificam tal iniciativa: uma de ordem política e outra de ordem pessoal. A primeira é a de que a vinda de Huet ao Brasil reflete a abertura de uma política pública internacional que incentivava a criação de escolas “normais” e de escolas para abrigar “deficientes”; a segunda é a de que D. Pedro II tivesse neto e genro surdos.

Independentemente dos interesses políticos, comerciais e pessoais, o trabalho do INES repercutiu na vida dos surdos brasileiros. Apesar de o INES acatar a determinação internacional do II Congresso de Milão, ocorrido em 11 de setembro de 1880, de proibir o uso da LS nos espaços públicos, principalmente educativos, os surdos brasileiros resistiram e resistem lutando pela legitimidade de sua língua e de sua particularidade sociolinguística.

[...] essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o ‘11 de setembro’ deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida da língua de sinais. (JONATHAN RÉE, 2005 apud STROBEL, 2008, p. 9).

A ascensão do oralismo⁴⁰ em todo mundo, inclusive no Brasil, advém de diversos fatores, dentre os quais podemos destacar: a) a evolução do pensamento médico, principalmente a respeito da anatomia; b) a invenção do telefone por Graham Bell (1847-1922); c) o pensamento democrático oriundo dos movimentos revolucionários, dentre outros. Todos os acontecimentos refletiram nas tendências políticas e sociais da época (SOARES, 1999).

Absorvidos pela metodologia oralista, os surdos brasileiros vivenciaram um século de escuridão. A língua gestual que outrora representava um avanço na educação dos surdos declina em atraso. Internacionalmente, a oralidade passou a ser símbolo de desenvolvimento e inteligência, mecanismo potente para tornar o surdo “normal”, como também no Brasil, um país que, à época, defendia a escola gratuita e para todos através da democratização do ensino, que tentava combater o analfabetismo e economicamente passava pelo processo de revolução

⁴⁰Abordagem educacional que se utiliza da voz e leitura labial para capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística (SÁ, 1999, p. 69).

industrial, tornar o surdo um cidadão apto à educação e ao mercado representava um desenvolvimento nacional.

Para tentar compreender o significado que teve a proposta de oralização do surdo na década de 50, haveria de circunscrevê-lo no contexto dessa década, considerando que as discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação já haviam sido iniciadas; uma escola para todos, laica e gratuita, era a bandeira de luta de certos grupos que participavam das discussões para a aprovação da Lei; a industrialização fazia criar, por parte da população, uma nova expectativa em relação a instrução escolar; e o analfabetismo, encarado como obstáculo para atingir o desenvolvimento da nação, era combatido através de Campanhas de educação de adultos. (SOARES, 1999, p. 4).

Na trama do oralismo, a escola comum (destinada a pessoas aptas) e a escola especial (denominação designada à educação das pessoas com deficiência, inclusive surdas) percorrem caminhos distintos. Enquanto a escola comum objetivou o desenvolvimento de conhecimentos acumulados historicamente, e por isso sua democratização tornou-se motivo de luta pelas minorias, a escola especial se dispôs a desenvolver a linguagem oral, considerada fator primordial para a integração social e para a inserção do surdo no mercado de trabalho.

O entendimento de uma educação normalizadora ou profissionalizante é percebido nos relatórios e pareceres do INSM, datado de 1884, principalmente pelo gestor Dr. Tobias Leite⁴¹ e professor Dr. Menezes Vieira⁴², que declararam que

falar e compreender a fala dos outros era mais necessário do que aprender a escrever numa sociedade de analfabetos [...] a fala seria o único meio de restituir o surdo-mudo a sociedade. [...] A ênfase deveria ser dada no ensino profissional 'não tanto para que os surdos aprendessem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão. (SOARES, 1999, p. 56).

A partir de 1920, potencializou-se no cenário brasileiro o debate acerca do descaso das políticas educacionais às minorias, em especial acerca do analfabetismo, efervescendo nas massas a luta por uma educação popular. Recorrentes, esses debates impactaram as políticas educacionais do INSM, que, de igual modo, vivenciava um extremo fracasso na escolarização

⁴¹Médico e (ex) chefe de seção na secretaria do Império, foi o 4º diretor do INSM, atual INES, assumindo em agosto de 1868 a 1896 (SOARES, 1999).

⁴² Discípulo de Tobias presume-se, através de seu parecer, que exerceu o magistério por quatorze anos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos (SOARES, 1999).

dos surdos e precisava apresentar ao Estado um projeto que justificasse o financiamento destinado à manutenção da instituição.

Nesse contexto, campanhas foram criadas em favor da educação dos surdos, possibilitando uma abertura para as discussões a respeito do uso da LS. Influenciada pelas pesquisas do linguista americano Stokoe, que, em 1960, descreveu os parâmetros da ASL reconhecendo seu *status* de língua, a brasileira Lucinda Ferreira Brito e outras pesquisadoras surdas, como Campelo e Vilhalva, proporcionaram a difusão dos aspectos linguísticos da LS utilizada pelos surdos nos centros urbanos.

Conjuntamente, o projeto de inclusão emplacava mundialmente e Ministérios de Educação de vários países, inclusive do Brasil, compactuavam em prol de uma educação gratuita, igualitária e para todos. A exemplo desses pactos, destaca-se a Declaração de Salamanca⁴³, de 1994. Arroyo (1987), fazendo uma leitura sobre essas políticas educacionais, discorre que a preocupação com a má qualidade da educação e com o analfabetismo vai além de uma disposição para com os cidadãos excluídos e pobres.

A vinculação entre educação e cidadania surge com as modernas formas de pensar a liberdade, a ordem moral e política. [...] A ênfase no educativo não é gratuita nem neutra, mas reflete ‘concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores’. (ARROYO, 1987, p. 34).

Impregnada pelos preceitos inclusivos, em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), destacando um capítulo específico para educação especial. Nessa política pública, a educação especial, direcionada para as pessoas deficientes, inclusive os surdos, passa a ser ofertada no ensino comum, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado.

O que parece um avanço na educação nacional para os surdos, emerge em um novo contexto exclusivo. Com a radicalização da inclusão, os surdos passaram a estudar em escolas comuns e continuaram sem acesso a uma metodologia que respeitasse a sua particularidade e, pior, sem aquisição da LS e nem da língua majoritária do país, na modalidade escrita. Fernandes (2002) chega a declarar que o processo histórico vivido pelos surdos acarretou uma legião de analfabetos e *iletrados* (acréscimo nosso).

⁴³ Resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, da política e da prática em Educação Especial. Daí sua importância para a consolidação da Educação Inclusiva em promoção da inclusão social e, em especial, dos surdos, pois em seu item 21 defendeu a construção de políticas educativas que respeitem as diferenças individuais, a exemplo do ensino da LS para os surdos (CAMPOS, 2013).

Para Bourdieu (1999), o indivíduo que não sabe ler e escrever é posto em uma posição inferior, de menos valia, pois essas capacidades linguísticas são avaliadas em um mercado de *bens simbólicos*, ou seja, se a pessoa tem acesso a certas leituras e produção pode ser considerada socialmente uma pessoa de valor em detrimento da que não tem acesso. No caso dos surdos, esse fator se intensifica, porque não é só a ausência da leitura que está em jogo, mas as representações, estigmas e preconceitos que os tornam sujeitos desprivilegiados.

Sem o aprendizado da Libras e da língua portuguesa, os surdos ficaram impossibilitados de registrar ou memorizar a sua história, a sua luta. Por isso, as memórias acerca da “batalha” em torno do reconhecimento da LS são escassas. Não há muitos registros sobre as batalhas que foram travadas para que essa modalidade de língua ocupasse novamente espaço no campo educacional. Fernandes relata que o sujeito surdo, “resistindo às pressões das concepções etnocêntricas dos ouvintes, organizou-se em todo mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura própria, voltando a protagonizar sua história” (FERNANDES, 1998, p. 21).

Apesar do pouco escrito, as narrativas acerca do direito de aprender a Libras como primeira língua denuncia o Brasil como um país que manteve uma postura monolíngue favorecendo a língua portuguesa em detrimento das outras para manutenção de um sentimento patriota e da ordem nacional (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Assim, o percurso trilhado pelos surdos e pelas unidades da FENEIS transcorreu sempre na projeção de instituir legalmente a Libras, pois, para os surdos, a LS sempre foi mais que um sistema de regras abstratas; é o modo de ver e perceber o mundo e a si mesmo, de tonar-se consciente, de transmitir cultura e ideologia.

Libras se torna uma ferramenta de empoderamento que permite ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas, como também fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente às imposições (culturas e outras) do ouvinte. (CHAVEIRO; BARBOSA, 2004, p. 1).

Pautados nas políticas de valorização da LS, os surdos têm objetivado reconstruir conceitos acerca da sua condição linguística. Devido à “representação do surdo como um doente dificultar a organização desses na reivindicação de seus direitos na escola, na mídia e nos lugares públicos” (LOPES, 1998, p. 111), os surdos têm defendido o direito de serem reconhecidos como surdos e como cidadãos capazes, como quaisquer outros.

A escritora Laborit rejeita as implicações sociais que um termo ocasiona na vida do indivíduo ao declarar “recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde a minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional” (LABORIT, 1994, p. 131).

No texto do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), em seu art. 1º e parágrafo único há conceitos dicotômicos sobre as terminologias: surdo e deficiente auditivo. A destinação da denominação de surdo apenas para quem utiliza a LS tem causado debates ideológicos entre os surdos usuários da Libras e os Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP⁴⁴).

Numa perspectiva cultural, a LS é uma marca de identidade que, para aqueles surdos usuários dessa língua, a sua construção de sujeito em um meio social será determinada pela sua relação com o outro, quer simbólica ou pragmaticamente, através da linguagem; e aí o componente Libras se justifica no cerne da discussão.

Nesse ínterim, a educação torna-se mediadora do processo de internalização das novas concepções sobre a surdez, bem como possibilita aos surdos excluídos e marginalizados uma construção política, desde que essa educação o emancipe. A partir dessa perspectiva, o ensino da Libras nas licenciaturas se torna relevante por possibilitar aos futuros professores conhecimento acerca do surdo e de sua língua.

Não podemos negar que a política de inclusão favoreceu o reconhecimento da Libras através do Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b) e, principalmente, a promulgação da política de acesso e permanência dos surdos na escola, através do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), abrindo leques de possibilidades de ensino ao surdo. Um dos frutos positivos dessa política é a inclusão do componente curricular Libras nos cursos de licenciatura, tema dessa dissertação.

Tais políticas inclusivas podem fortalecer premissas de abordagem outrora renegadas pelos surdos, devido ao fracasso educacional que vivenciaram historicamente. Desse modo, o componente curricular Libras, que parece ser uma conquista histórica, , pode tornar-se um apagamento das lutas e ideias da comunidade surda, haja vista a ausência de objetivos e diretrizes nacionais para o seu ensino, a larga abertura de oferta do componente possibilitando a docência de pessoas não engajadas politicamente e sem formação adequada na área e a folclorização de que um componente curricular capacitará o professor para o ensino bilíngue. Concordamos com Ball quando afirma que “as políticas normalmente não dizem o que fazer;

⁴⁴ Para mais conhecimento acerca do movimento dos SULP, visitar a página <<http://sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa.blogspot.com.br/2013/04/seminario-sobre-cultura-e.html>>.

elas criam circunstâncias” (BALL, 2011, p. 45), pois acreditamos que as políticas supracitadas abrem possibilidades que devem ser debatidas, analisadas e enfrentadas nos diversos contextos educacionais.

Ao discutir o papel da língua na constituição do sujeito (surdo e ouvinte), bem como inventariar a Libras e seu ensino nas licenciaturas, ou seja, na formação de futuros professores, não se pretendeu criar um posicionamento positivo ou desfavorável ao seu ensino, mas suscitar debates acerca das políticas vigentes e, concomitantemente, almejar que estes debates atinjam as estruturas e criem novas circunstâncias que favoreçam a construção de uma cultura bilíngue.

3 O ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS: SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR INCLUSIVO

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É a minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança [...] Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 152-153).

Após reflexão acerca do papel da língua na constituição dos sujeitos e de sua compreensão como discurso ideológico e, em decorrência, como instrumento formativo que organiza a consciência e, em seu uso, imprime historicamente as ideias sobre o homem e a vida, torna-se pertinente discutir as perspectivas do ensino de uma língua na formação do professor, ou seja, compreender os saberes que um professor, possivelmente, pode construir a partir de um componente curricular em sua formação inicial⁴⁵.

Para tanto, objetivamos, neste tópico, discutir os saberes que, provavelmente, podem ser construídos nos cursos de licenciatura através do componente curricular Libras, no intuito de corroborar com o ensino de alunos surdos em classes/escolas comuns. Assim, partimos da premissa de que, nessa discussão, precisamos trazer ao debate o fundamento de Tardif (2012 [1991]) e outros, sobre o saber, especificamente sobre os saberes disciplinar e curricular, bem como entender o processo de formação de professor latente nas instituições formativas universitárias para, enfim, chegarmos ao ponto crucial desse capítulo: compreender como a Libras se insere neste processo.

De maneira cautelosa, Tardif (2012) adverte que “ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo o mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber” (TARDIF, 2012 [1991], p. 193). Todavia, nos alerta para a necessidade de fazermos escolhas conceituais que comunguem com nossas concepções teóricas.

Ao delinear a sua concepção de saber no âmbito da cultura da modernidade, Tardif (2012 [1991]) nos apresenta três definições substanciadas nas exigências da racionalidade⁴⁶, a saber: subjetividade, julgamento e argumentação. Sobre a primeira proposição, o autor explica

⁴⁵ Nesta dissertação, abordaremos apenas a formação inicial do professor, que é entendida como a formação que provém dos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições de ensino superior e se caracteriza como uma política de valorização do desenvolvimento do profissional docente.

⁴⁶ Para Tardif, a ideia de exigência da racionalidade está relacionada à capacidade humana de argumentar acerca de seus conhecimentos, ou seja, de explicar as razões de agir e de suas escolhas ideológicas.

que saber “é possuir uma certeza subjetiva racional” (TARDIF, 2012 [1991], p. 194). Este saber se opõe aos conhecimentos oriundos de crenças, fé e preconceitos. O saber subjetivo racional é fundamentado na intuição intelectual através da identificação da verdade (pela lógica) ou por meio da indução. Esta concepção fundamenta as pesquisas na área de cognição, visto que, nesta perspectiva, o saber está relacionado à capacidade cognitiva, inata ou biológica dos sujeitos. Os autores que concebem essa orientação consideram que “o saber cognitivo é um saber subjetivo: é uma construção oriunda da atividade do sujeito e ora concebida segundo um modelo de processamento da informação, ora segundo um modelo biológico de equilíbrio” (TARDIF 2012 [1991], p. 194). Nesse sentido, o saber é regido pelos processos mentais que organizam o pensamento, ou seja, são as próprias representações da mente através do diálogo interno. A subjetividade do sujeito está, nesta concepção, subordinada à sua cognição.

A segunda, caracterizada como o discurso assertórico, é o saber do “juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa” (TARDIF, 2012 [1991], p. 195), cujo princípio reside no discurso, ou num certo discurso, substituindo os juízos de valor pelos juízos da realidade. Nessa perspectiva, é a capacidade intelectual do sujeito que determinará o saber. Assim, essa concepção caracterizada como positivista é fruto de uma atividade intelectual, onde o saber está associado à ciência empírica, que exclui a vivência pessoal, os valores, etc.

Por fim, a terceira proposição que identifica o saber, a discussão, é definida como “atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e linguísticas, uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2012 [1991], p. 196). Esta concepção se opõe ao saber oriundo da representação subjetiva e do discurso apenas de base empírica. O saber que ora se apresenta é um saber construído coletivamente, através do diálogo entre seres sociais e, por isso, envolve diferentes discursos. Estes são validados ou não pelo locutor ou interlocutor, a depender de sua criticidade, apreensão e consenso ou não.

Com base nesta concepção, é através da língua ou na relação dos sujeitos com a língua, em diálogos que se constituem os saberes. São nas relações humanas e na reflexão sobre os conflitos em torno dessa relação que o homem constrói seu saber, na sua trajetória de vida, nas relações sociais, afetivas, profissionais e formativas.

Tardif (2012 [1991]), ao delinear estas concepções, nos direciona ao entendimento de que os saberes são construídos em bases diversas e que, embora estejam associados às

exigências da racionalidade, esta não deve ser normativa, ou seja, determinar os conteúdos racionais, mas colocar em evidência uma capacidade formal de construir o que é racional (ou não) a partir da linguagem e da práxis dos atores e locutores, em diversos contextos nos quais eles falam e agem (TARDIF, 2012 [1991]). Nesta perspectiva teórica,

chamaremos de ‘saber’ unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo, eu ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticadas e revisáveis. (TARDIF, 2012 [1991], p. 199).

Nesse pensamento, o saber é construído na relação dialógica com outro, ao argumentar o porquê das escolhas, ao justificar seus pensamentos, razões e discursos. Em consonância com o pensamento de Tardif (2012 [1991]), nos apropriamos desta concepção para delimitar nosso estudo. Focaremos o saber como os discursos argumentativos e as ideias socialmente racionalizadas e questionadas que, através da discussão ou diálogo, interferem na formação dos sujeitos, através de registros escritos.

Assim, se reavermos o debate construído no capítulo anterior, poderemos perceber que a língua ocupa um lugar proeminente nas nossas discussões porque é nela que os saberes se dão, ou seja, na relação dialógica e, concomitantemente, ideológica dos contextos sociais que os saberes de um determinado povo se constituem no pensamento de seus respectivos indivíduos.

Portanto, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos, considerados saberes, podem ser construídos ou transmitidos em diferentes circunstâncias: na relação familiar, conjugal, profissional, formativa, etc. Destacamos para nossa discussão os saberes que podem ser transmitidos na formação dos professores por meio de um componente curricular; contudo, ratificamos que os professores embasam sua prática em diferentes saberes sociais, plurais e heterogêneos, construídos ao longo de sua existência.

De forma sucinta, Tardif (2012 [1991]) aborda quatro saberes que subsidiam a prática docente, a saber: a) da formação profissional, cujo saber está relacionado ao desenvolvimento das ciências, da erudição, da formação de teorias e métodos pedagógicos; b) os disciplinares, que representam os saberes construídos pelas áreas de conhecimento que emergem da tradição, cultura e grupos sociais; c) os curriculares, que são saberes relacionados às categorizações e formas de como os saberes sociais eruditos e da cultura são apresentados,

através de programas escolares (objetivos, conteúdo e método), ou seja, o como fazer; d) os experienciais, que se baseiam na própria docência, através das vivências com os alunos e seus pares. É o saber-fazer e saber ser.

De modo análogo ao pensamento de Tardif (2012 [1991]), Saviani (1996) e Pimenta (1999) definem saberes que implicam na formação do professor. O primeiro autor delinea cinco saberes: a) atitudinal, relativo ao domínio do comportamento e atitudes adequadas à identidade do professor; b) crítico contextual, que é a compreensão do contexto sócio-histórico que interfere na prática docente; c) específico, correspondente ao saber das disciplinas ou conhecimentos que integram os currículos; d) pedagógico, que são os saberes oriundos das ciências da educação que fornecem base à identidade do professor; e) didático curricular, que compreende o saber-fazer, ou seja, os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade docente.

Pimenta (1999) sintetiza os saberes em três: a) da experiência, que se compreende como o conhecimento oriundo da formação e prática do docente; b) do conhecimento, caracterizado como o saber disciplinar e curricular reportado por Tardif (2012 [1991]); c) do pedagógico, que são os saberes que viabilizam a prática de ensino.

Fundindo os pensamentos dos autores citados, podemos relacionar os *saberes da disciplina* de Tardif (2012 [1991]) aos *saberes específicos* de Saviani (1996) e aos *do conhecimento* de Pimenta (1999) como saberes específicos, de um determinado conhecimento e área, como é o caso do componente curricular Libras. Temos ciência de que os saberes dos professores não são apenas os saberes disciplinares e curriculares; ao contrário, conforme mencionamos, são saberes plurais e heterogêneos (TARDIF, 2012 [1991]), constituídos a partir da sua experiência de vida, história profissional, das suas relações com os alunos e com os outros atores da escola, etc. Inclusive, destacamos que Tardif e Pimenta, em seus estudos, colocam em evidência os saberes construídos da vivência e prática dos professores, ou seja, os saberes experienciais.

O limite deste trabalho não permite explorar os saberes docentes que emergem de suas experiências em sala de alunos com alunos surdos, ficando estas proposições para estudos posteriores. Nesta dissertação, em virtude do nosso objeto de estudo, focalizaremos os saberes disciplinares e curriculares, ou seja, analisaremos os saberes, pensamentos, ideias e discursos difundidos por um componente curricular em suas respectivas ementas e planos de curso, cientes de que essa orientação disciplinar pode influenciar a formação docente, bem como sua prática e, por isso, esse saber não pode ser esquecido nas análises de formação

docente. Desse modo, ratificamos que os saberes supracitados não estão dissociados, e que é o amálgama dos saberes que constitui o que é, possivelmente, necessário saber para ensinar, ou seja, os saberes docentes não provêm apenas das experiências ou da formação escolar ou da formação profissional ou de programas de ensino, mas da conexão desses processos (TARDIF, 2012 [1991]).

Ao tratar de saberes necessários à prática educativa, não poderíamos excetuar as contribuições de Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*, visto que esta aborda o tema de maneira densa, explorando vários aspectos imprescindíveis à prática docente, embora não tenha explicitado na obra em questão os saberes disciplinares/específicos/do conhecimento. Entretanto, ao discutir a necessidade da constituição de sujeitos *epistemologicamente curiosos* como princípio para o aprender e o conhecer, o patrono da educação brasileira, como é caracterizado, ao se colocar na condição de aprendiz, de educador ou educando. Exorta que não devemos “pensar apenas sobre conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, **ao mesmo tempo** (grifo nosso), a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, como este ou aquele professor ensina” (FREIRE, 1996, p. 101).

Com esse pensamento, o educador pernambucano nos instiga a pensar que ao discutir os saberes oriundos dos componentes curriculares e seus respectivos programas, em especial do componente curricular Libras em sua ementa e plano de ensino, não podemos negligenciar outros fatores imbricados, tais como a maneira como estes saberes são trabalhados, a autonomia e o controle do trabalho docente, as suas escolhas metodológicas e conceituais.

Os saberes disciplinares e curriculares são instrumentalizados em programas de ensino, considerados por Tardif e Lessard (2009) artifícios úteis que permitem aos professores organizarem suas ações em função de objetivos, de expectativas, de seqüências, etc.

Contudo, sendo instrumentos, eles dependem também da experiência dos professores, bem como das situações em que são aplicados [...] eles não são aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto, sempre haverá uma distância entre o programa e sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... Os professores queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 208).

Com esse pensamento, destacamos que os saberes disciplinares e curriculares são mediados pelas concepções dos professores que os lecionam, e, por isso, nesta pesquisa

demos vozes aos professores que ensinam o componente curricular Libras na UEFS no intuito de compreenderas concepções e autonomia dos mesmos nas escolhas dos objetivos, metodologias e demais aspectos na instrumentalização do ensino de Libras no contexto da formação dos professores.

É importante trazer ao debate que, na prática pedagógica, o professor pode acrescentar saberes não explicitados nas ementas e planos de ensino, ou, ao contrário, em suas escolhas teóricas e metodológicas pode limitar o conteúdo e ocasionar um esvaziamento de saber na formação docente. E esse é o limite de nosso trabalho. Por analisar apenas as ementas, planos de ensino e concepções dos professores acerca destes documentos não nos foi possível adentrar nas relações e saberes que são construídos nas instabilidades das salas de aula de formação de professores e que ultrapassam estes instrumentos escritos.

Além deste aspecto, Fiorentini e Souza e Melo (1998), nos advertem que, na formação do professor, é a relação que cada sujeito estabelece com os saberes que fará a diferença em sua prática docente, “relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica” (FIORENTINI; SOUZA e MELO 1998, p. 311).

Com este pensamento, Fiorentini e Souza e Melo (1998) acentuam outro limite deste trabalho, que é não poder analisar a relação do sujeito com os saberes, bem como as relações de aprendizagem que foram vivenciadas ao longo de sua trajetória, as concepções de ensino e com o conteúdo ao qual este indivíduo foi exposto; se o processo de formação lhe permitiu relacionar a teoria com a prática, refletir acerca dos reais problemas educacionais ou se condição de formação apenas o colocou na condição de mero reprodutor do conhecimento, valorizando apenas o que é científico, o saber erudito e hegemônico da sociedade.

Apesar de nosso trabalho não permitir fazer essa prospecção, ele nos permite pensar na atual formação de professores e de como os saberes disciplinares e curriculares precisam ressignificar as práticas e os limites apresentados. Interessa-nos, nesta dissertação, discutir que as ementas e planos de ensino de um determinado conhecimento precisam estar relacionados com outros conhecimentos, saberes, principalmente com os contextos reais das escolas, ou seja, com as realidades cotidianas do ofício do professor. Segundo Tardif (2012 [1991]), este é um desafio da formação atual de professores.

A meu ver, o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação de ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através dos quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimento e informações. (TARDIF, 2012 [1991], p. 126).

Precisamos entender que, historicamente, desde que se concebeu a necessidade de uma formação para professores, instaurou-se esta lógica disciplinar que fragmenta o saber em especialidades e unidades autônomas, com conteúdo distante da realidade dos alunos e, por isso, causando pouco impacto em sua formação. Assim, em uma formação que vise a construção de saberes profissionais deve vigorar a implementação de uma formação na lógica profissional, ou seja, pensar que, mesmo um componente curricular, precisa estar intrinsecamente enraizado pela prática da profissão e, neste sentido, suas respectivas ementas e os planos de ensino são construídos objetivando problematizar contextos fidedignos vivenciados pelos professores e não mais por concepções quiméricas de quem nunca esteve nas escolas.

Nesse sentido, o conhecimento disciplinar e curricular deixa de ser um aprender a conhecer e torna-se um aprender a fazer e conhecendo fazendo (TARDIF, 2012 [1991]). Ressaltamos que, ao abordar os saberes disciplinares e curriculares não podemos desatrelá-los dos outros saberes especificados, como se a formação docente fosse categorizada ou estanque. Longe estamos do pensamento “bancário” criticado por Freire (1987 [1970]), cuja prática se dá pelo depósito de conhecimentos que os educandos (professores em formação) recebem pacientemente, memorizam e reproduzem. Nesta concepção o “saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987 [1970], p. 58) e assim, deixa de ser fruto do diálogo, do discurso, do argumento, do social, e coaduna-se em juízos da realidade fruto de asserções de quem tem o poder, o domínio da língua, enfim, da inconciliação entre os sujeitos envolvidos no processo.

Destacamos, incessantemente, que não é apenas um componente curricular que forma o professor para seu exercício, nem somente os aspectos teóricos nele imbricados. Este estudo tem a clareza de que a formação do professor se dá em sua trajetória pessoal, acadêmica, na formação inicial, na relação com o objeto de ensino e, principalmente, no contato com o outro, seu aluno e demais atores envolvidos no processo, principalmente por meio de discursos. Os discursos aqui são concebidos como construtores do conhecimento e se

expressam de várias formas. No recorte de nosso trabalho, demos ênfase aos saberes extraídos dos discursos escritos, que, para Bakhtin (2009 [1929], p. 128), “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”

Assim, colocamos em evidência os saberes disciplinares e curriculares explicitados através de discursos nas ementas e planos de ensino do componente curricular Libras, concebendo este como um produto não somente científico, mas principalmente social e cultural, permeados por disputas e relações de poder. São esses saberes sobre os quais os professores universitários têm se debruçado, pois eles determinam horas de ensino, objetivos, aprendizagens, avaliações, etc., bem como ideologias, valores culturais e sociais. Para Tardif, os saberes disciplinares abarcam saberes sociais “definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2012 [1991], p. 38).

Historicamente, estes saberes eram (ou ainda são, em proporções bem menores) concebidos equivocadamente como saberes científicos inquestionáveis, irrefutáveis e, por isso, deviam ser reproduzidos como paradigmas. Apesar dessa concepção negativa sobre os saberes disciplinares e curriculares, negar sua importância e implicação na formação docente é negligenciar a possibilidade reflexiva de construir novos saberes e concebê-los apenas como uma reprodução do conhecimento erudito. Os saberes disciplinares têm um potencial que não podem ser esquecido nas pesquisas sobre formação docente porque eles estão presentes tanto na formação quanto no trabalho curricular dos professores e são desdobrados em vários registros discursivos como ementas, planos, programas, dentre outros.

Portanto, neste estudo, compreendemos o componente curricular a partir das seguintes perspectivas: “como produtos das disciplinas científicas, como uma produção da escola e para a escola e como produtos culturais, permeados por disputas e relações de poder” (HASNI, 2000 apud BORGES, 2004, p. 56). Nesta dimensão, para além da reprodução de paradigmas, os saberes são ressignificados. Assim, tanto os conhecimentos científicos como aqueles produzidos pelos professores em sua prática têm valor e devem ocupar um lugar em seus desdobramentos como ementas, planos, programas, etc. Com esse pensamento acreditamos que o conteúdo do componente curricular Libras deve ser concebido a partir dos múltiplos saberes docentes, em especial, aqueles que proporcionem ao futuro professor um conhecer-fazer ou fazer-conhecer.

Até o momento temos explicitado que, para sermos educadores, precisamos dominar saberes que contribuam para nosso ato de educar; entretanto, não são estes saberes que têm determinado a formação do professor, mas “a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (SAVIANI, 1996, p. 145), ou seja, o processo educativo é o que circunscreve um saber educativo e se torna a referência para determinar o conteúdo da formação do professor.

Assim, são as necessidades e os problemas da educação que determinam os saberes necessários para capacitar o professor a “responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea, em geral, e na sociedade brasileira, em particular” (SAVIANI, 1996, p. 155). Por este motivo, precisamos pensar nos contextos educacionais que têm definido a formação docente, principalmente na atualidade, para, enfim, absorver os saberes inculcados nos componentes curriculares.

Embora Saviani (2009) pontue que a formação de professor no Brasil tenha surgido desde meados do século XIX com a existência de escolas tipificadas pelas universidades que, conseqüentemente, possuíam em seu funcionamento a presença de professores e, por certo, recebiam alguma formação, historicamente o fenômeno da formação de professor somente é demarcado após a independência do Brasil, na cogitação da necessidade de sua organização popular. Baseada no modelo europeu, essa formação foi tipificada em Escolas Normais e calcada no domínio de conhecimentos a serem transmitidos e desconsiderando a formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2009).

Na tentativa de corrigir as insuficiências dessas Escolas Normais, em 1932 surgiu o advento dos Institutos de Educação, transformando as Escolas Normais em Escolas de Professores, com caráter de formação científica. Não obstante, estes institutos foram incorporados às universidades existentes, generalizando em todo o país, através do Decreto-Lei nº. 1.190/1939, o modelo de formação de professores caracterizado por “3+1” (SAVIANI, 2009, p. 146). Este atributo surgiu devido à formação destinar em seus programas três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática ou pedagógica e foi fortemente criticado por distanciar os saberes científicos dos saberes pedagógicos; os profissionais que produzem conhecimento, os bacharéis, dos que ensinam, os professores.

Ao designar o maior tempo de formação para o conhecimento de saberes específicos, podemos concluir que o objetivo principal dessa formação era “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica”

(BRASIL, 1939, p. 1), ficando como objetivo secundário a preparação para o magistério, profissão desprestigiada no mercado de trabalho.

Tardif (2012 [1991]), em suas palestras e discursos, tem criticado esse modelo de formação amparado na racionalidade técnica, declarando ser não somente ideológico e epistemológico, mas “um modelo institucionalizado através de todo sistema de práticas e de carreiras universitárias” (TARDIF, 2012 [1991], p. 270) ainda proeminentes nas licenciaturas. E acentua que o grande desafio da formação docente na atualidade é romper com essa estrutura histórica social dicotômica, onde uns pesquisam e outros ensinam; a universidade tem o saber científico e a escola o saber prático, etc.

Infelizmente, ainda hoje, persiste a personificação do professor que pesquisa e do professor que ensina, como se ambas as perspectivas não estivessem atreladas. A universidade ainda é vista como detentora do saber, e a escola reprodutora do conhecimento por ela produzido.

Embora o supracitado Decreto-Lei tenha vigorado somente até a promulgação da primeira LDBEN, em 1961, seu preceito segregacionista e tecnicista de formação prevaleceu até a vigência da segunda LDBEN de 71, tendo sido retificado somente na atual LDBEN, de 96, criando como princípio a associação entre teoria e prática na formação docente. Contudo, o que se percebe na prática de muitos cursos de licenciatura é a velha “ordem” ainda estabelecida. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) oriente que a formação pedagógica deva ser diluída organizacionalmente ao longo dos semestres e dos componentes curriculares, na prática ainda se evidencia uma dificuldade de gestar essa formação associacionista, tornando-se apenas uma mudança teórica.

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria também continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. (TARDIF, 2012 [1991], p. 283).

É somente em 1980, através de um amplo movimento reformista dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas que as discussões sobre a docência como atividade educativa transformadora ganha destaque. Candau (1984) demarca esse momento como um “despertar para a importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na neutralidade ‘técnica’” (CANDAU, 1984, p. 19).

Embora as universidades brasileiras objetivassem a centralidade do desenvolvimento de pesquisas e a elaboração de conhecimentos, na contramão emergiu no cenário educacional a discussão da grande problemática da formação docente: dicotomia entre teoria e prática, com vistas à necessidade de sua superação, aparecendo inclusive como dispositivo de lei no Art. 61º, inciso I da atual LDBEN.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- **a associação entre teorias e práticas**, inclusive mediante a capacitação em serviço (grifo nosso). (BRASIL, 1996, p. 20).

A década de 90 do século passado foi considerada um período fértil de discussões sobre a formação do professor. Acentuaram-se no debate questões relacionadas à valorização, à carreira, à precarização, aos saberes, dentre outras questões do trabalho docente. O professor passou a ser visto como um ser político e não mais tecnicista, passando a ter função primordial na equalização das mazelas educacionais.

É nesse período também que se iniciam no Brasil as discussões sobre educação inclusiva, modelo educacional que tem com princípio o direito de todos os alunos, inclusive dos com deficiências, aprenderem juntos, sempre que possível. Este modelo emergiu em todo o mundo e repercutiu no Brasil por meio de conferências mundiais. Dentre as conferências destacamos a ocorrida na Tailândia, em 1990, conhecida como *Conferencia Mundial de Educação para Todos*, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (UNESCO, 1990).

Esta conferência discutia o fracasso dos governos no combate ao analfabetismo e à falta de acesso à educação por uma parcela significativa da população, principalmente em países industrializados e em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. Como resultado das discussões foi elaborada uma Declaração que, ao denunciar tal fracasso, fomentava novas diretrizes internacionais para a educação do século XX.

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 1).

O retrato do contexto educacional brasileiro não foi uma exceção. O índice de analfabetismo era (ou podemos dizer que ainda é) preocupante, principalmente por ser considerado um grande empecilho ao desenvolvimento industrial e econômico. O acesso à escola era para os poucos privilegiados. Havia um descumprimento dos princípios de acesso e igualdade expressos em documentos legais como na Constituição Federal de 1988, bem como na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, principalmente para as crianças com deficiência que historicamente viveram excluídas, segregadas ou marginalizadas.

Foi exatamente no contexto efervescente do final do século XX e de promessas no novo milênio, que a educação inclusiva nasceu em 1994 como uma alternativa voltada para a defesa e a promoção dos direitos dos grupos vulneráveis historicamente excluídos dos sistemas educacionais. (FERREIRA, 2006, p. 218).

O princípio da inclusão passou a ser norteador das políticas públicas em todo o mundo, inclusive no Brasil. No calor do movimento inclusivo, a educação especial ganha destaque conquistando um capítulo na LDBEN de 96, garantindo às pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente às pessoas com deficiência, o acesso à escola regular, ao currículo, métodos e técnicas de acordo com suas necessidades, assim como, “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 19).

Destarte, no novo panorama da educação básica, o professor tornou-se o recurso mais poderoso para o desenvolvimento, implantação e implementação de um projeto educacional inclusivo. A antiga formação técnica não permitiu que o professor se percebesse sujeito de seu processo, gestor e problematizador das “mazelas” encontradas na escola. Há na atualidade

uma linguagem de empoderamento, reflexão e, principalmente, visibilidade da prática e do contexto escolar nos currículos de formação docente.

O sistema educacional encontra-se em processo de imensa transformação: a escola mudou, os estudantes mudaram, as comunidades exigem mais participação e a professora deve estar preparada para enfrentar o novo cenário educacional. [...] O novo perfil desenha uma professora que, além da docência seja capaz de trabalhar colaborativamente (UNESCO, 1993), refletir sobre sua prática e pesquisá-la cotidianamente com vistas a transformá-la de acordo com as exigências da escola, de seu (sua)s aluno(a)s e da sociedade globalizada. (MELLO e REGO, 2002). (FERREIRA, 2006, p. 230 e 231).

Desse modo, o maior desafio que encontramos na formação docente é diluir as dicotomias enraizadas desde o princípio nessa formação, conforme explicitou Tardif (2012), Ferreira (2006) e as novas políticas educacionais. Precisamos pensar numa formação que permita ao futuro professor tornar-se inclusivo, acolhedor, construtor e executor de pesquisas, um profissional orientado pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação que lhe possibilite possíveis resoluções de situações-problema, conforme podemos verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a).

Os princípios constantes nestas diretrizes, certificadas na Resolução CNE/CP nº. 1/2002 ratificam que a formação atual do professor deve contemplar o conhecimento advindo da experiência, a interação sistemática com as escolas de educação básica e, principalmente, que a dimensão prática esteja articulada em todas as disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas (de estágio).

Nesse ínterim, temos entendido que, do contexto educacional inclusivo, emerge uma formação que ultrapassa as dicotomias entre os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Os saberes oriundos de um componente curricular devem surgir do contexto prático das escolas, ou das práticas de ensino, atrelados às vivências dos formandos, para significá-los. Ademais, os saberes oriundos do componente curricular Libras não devem estar distantes destes contextos, por isso é necessário que seu ensino seja articulado com atividades extensionistas e de pesquisa, que proporcionem aos futuros professores contato com alunos surdos e com possíveis problemáticas em torno de seu ensino.

Hoje um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma

escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (FREITAS, 2006, p. 176).

Assim, podemos considerar que foi com esta perspectiva que o componente curricular Libras surgiu em 2002, através da Lei nº 10.436, objetivando capacitar professores para possibilitar aos surdos inclusos nas escolas regulares condições de acesso à informação. Deste modo, o componente curricular Libras pode se tornar uma ferramenta importante na abertura de debates que possibilitem ao futuro professor saberes que subsidiem práticas inclusivas, em especial com alunos surdos. A partir desta visão indagamos, quais saberes são necessários ao futuro professor inclusivo no ensino aos alunos surdos? Estes saberes estão expressos no plano de ensino do componente curricular Libras da UEFS?

3.1 REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA AOS ALUNOS SURDOS

A primeira parte deste capítulo voltou-se para a reflexão sobre os saberes necessários à prática docente e, assim, em meio às proposições construídas, tornou-se pertinente retratar o percurso histórico formativo do professor, pontuando o desafio que as licenciaturas encontram para dimensionar uma formação que promova a inclusão de todos e amenize os problemas da escola, contribuindo para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do atendimento escolar. Dando continuidade, objetivamos com esse tópico refletir sobre o percurso histórico e político da formação do professor para o ensino aos surdos, assim como suscitar as concepções de ensino que substanciaram as práticas educacionais dirigidas a estes alunos no Brasil.

Nem sempre a educação brasileira foi conduzida pelos princípios de inclusão. Conforme mencionamos, este princípio é recente, surgiu somente em meados de 1990, o que nos incita a constatar que a trajetória educacional das pessoas com deficiência, especificamente dos surdos, é demarcada pelos seguintes processos: segregação, de normalização⁴⁷ e integração⁴⁸. Apesar da escassez de textos e pesquisas sobre este processo

⁴⁷ O princípio de normalização ficou caracterizado como a base filosófica da integração porque partiu do princípio de que o surdo tem condições de estudar em escola comum sem auxílio, complementação ou adaptação pedagógica, com as mesmas situações pedagógicas destinadas aos ouvintes.

educacional, encontramos algumas exceções como as pesquisas de Bueno (1994), Soares (1999), Jannuzzi (2004) e Rocha (2007), nas quais nos debruçaremos para subsidiar nossas discussões.

Esses estudos demarcam que, no período colonial, os jesuítas europeus assumiram a missão de educar e catequizar os índios. Não encontramos nos autores citados relatos sobre o trabalho dos jesuítas com os surdos, exceto a crença de que os surdos não teriam almas por serem incapazes de dizer os sacramentos.

É justamente neste período, ou seja, durante o século XVI, que na Europa as ideias liberais do movimento Renascentista e da Contra Reforma desloca a centralidade do mundo da igreja para o homem, que passa a lutar por igualdade social, corroborando no surgimento de instituições para abrigar pessoas excluídas socialmente, como os deficientes. Estas mudanças ideológicas ecoaram nas colônias dominadas pelos países europeus, a exemplo do Brasil.

Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença de suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimentos também usual com ‘normais’ indesejados, ou se recolhia nas Santas Casas aqui existentes desde século XVI. (JANNUZZI, 2004, p. 11).

Desse modo, os surdos eram enclausurados em casas de abrigo, caracterizados como incapazes e anormais e, do mesmo modo que os órfãos e abandonados, recebiam alimentação, moradia e, raramente, uma instrução. É somente após a emancipação política do território brasileiro que a democratização do saber é regulamentada através da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827; no entanto, esta política não contemplava as pessoas com deficiência, surgindo a necessidade da criação de institutos para “oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impedidas para inserção em processos regulares de ensino” (BUENO, 1994, p. 37).

⁴⁸ De forma equivocada, o processo de integração se efetivou através da inserção do aluno surdo na escola comum sem nenhuma mudança estrutural, profissional ou pedagógica. Todo mérito ou fracasso escolar era de responsabilidade do aluno surdo.

É na perspectiva segregacionista que surge a primeira escola de surdos no Brasil, através da criação do INES, de forma paulatina e insuficiente para atender a demanda. Este instituto objetivava,

regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial; restituí-lo à sociedade, à sua família, e pô-los em estado de poder um dia dirigir seus próprios negócios. (ROCHA, 2007, p. 24).

Apesar dos esforços empreendidos, principalmente por Huet, para constituir uma educação aos surdos em condições favoráveis e da grande relevância desta educação especializada, o relatório de Tobias Leite, chefe da seção da Secretaria de Estado, constatava que em 1868 o instituto não promovia um ensino, mas um asilo aos surdos (ROCHA, 2007). Assim, a suposta educação especial aos surdos no Brasil, instituída através de institutos imperiais demonstrava, desde sua fundação, uma baixa qualidade e o cunho assistencialista. Enquanto “a educação comum esteve sempre associada ao direito da liberdade e da igualdade, a dos surdos, à caridade que não é obtida através de luta, mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência” (SOARES, 1999, p. 10).

Ao retratar tal realidade, Tobias Leite assume a direção do instituto e direciona a educação numa tendência agrícola, como também, estabelece como meta preparar professores especializados para trabalhar nos institutos das demais províncias. Não obstante, além da educação agrícola, desenvolveram no instituto outras concepções de ensino, como o desenvolvimento da fala para reabilitar o surdo à sociedade e o ensino profissional, voltado para o trabalho artesanal.

O princípio normalizador, conforme Skliar (2013, p. 39-40) emerge do “funcionamento do corpo humano, referindo-se diretamente ao ‘defeito’ (ou uso normal) do aparato fisiológico, destinado à percepção de estímulos sonoros e mais complexos, como a audição e a escuta”. Assim, uma educação com base neste princípio tem como objetivo primordial reabilitar ou normalizar o surdo, ou seja, sanar a mudez. O esforço dos professores nesta educação se convergia em possibilitar ao surdo a comunicação oral e as demais instruções tornaram-se secundárias. A prática docente se caracterizava mais como atividade de um fonoaudiólogo. “Uma vez que se comprovou ser o surdo-mudo possuidor da inteligência, era necessário suprir a sua deficiência principal, a falta de linguagem” (SOARES, 1999, p. 68).

Assim, os cursos de professores que surgiram em prol da educação dos surdos, a exemplo do “primeiro Curso Normal de Formação de professores para Surdos”, em 1961 (SOARES, 1999, p. 70), objetivava capacitar os professores para um trabalho técnico do desenvolvimento da fala. Nesta educação competia ao professor possuir: “a) bom ouvido fonético; b) conhecer e compreender as leis físico-fisiológicas que governam a gradação da voz; c) possuir uma experiência prática que assegure o sucesso da técnica” (DÓRIA, 1959, p. 49), habilidades impossíveis aos professores surdos, que ficaram impedidos de exercer este ofício.

Durante um século, portanto, o caráter educativo dos surdos foi substanciado pela concepção da deficiência, normalidade, da possibilidade do surdo se integrar à sociedade mediante o desenvolvimento da fala. Enquanto a escola comum se destinava à obtenção dos conhecimentos historicamente acumulados, a educação dos surdos objetivava a sua normalização, sem uma sistematização e planejamento conforme as necessidades e possibilidades das crianças surdas.

Os esforços e empreendimentos para mudar a orientação educacional dos surdos surgiram apenas na década de 50, se consagrando com a aprovação da primeira LDBEN, em 1961, ao instituir no Art. 88 que a “educação dos excepcionais, embora especializada, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p.15).

A proposta de adequação da educação dos chamados excepcionais à educação dos normais propiciou que as escolas primárias recebessem alunos surdos, possibilitando ouvintes e surdos estudarem no mesmo espaço, contudo sem uma didática diferenciada. Este processo educacional ficou, posteriormente, caracterizado como o modelo integracionista, onde “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência⁴⁹ desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (SASSAKI, 1997, p. 32).

Apesar desta abertura educacional, a presença de surdos em classes comuns⁵⁰ era insignificante, sendo estes em sua maioria “oriundos dos extratos superiores da classe média e da classe alta” (BUENO, 1994, p. 44). Paralelamente ao processo de integração, o modelo educacional dos institutos resistia, de forma segregada, com base na concepção clínica, desvalorizando a língua dos surdos e ainda divergindo do processo escolar seriado propiciado

⁴⁹ Terminologia utilizada pelo autor para se referir às pessoas com deficiência ou pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Embora os adeptos dos estudos culturais considerem que os surdos possuam NEE, não o identificam como deficientes, mas pessoas que possuem uma diferença linguística: surdo!

⁵⁰ Utilizaremos a expressão “classes comuns” para nos referirmos às classes regulares.

às pessoas ouvintes. A ausência de seriação, ou seja, da organização do sistema em diversos graus e ramos como o primário, médio, secundário, etc, com currículos diversificados atendendo às especificidades, propiciou a exclusão social de seus alunos.

Considerando que

a instrução escolar já se apresentava, nessa época, como exigência para a participação social dos indivíduos normais; nesse sentido, caberia uma atenção maior ao aspecto da escolaridade do surdo, principalmente por parte dos especialistas [...] se atentarmos para o fato de que o sujeito surdo-mudo pode agregar, além da deficiência, outras discriminações, como a de raça e de classe social, o aspecto relacionado à escolaridade deveria ter sido encarado ainda com mais rigor. (SOARES, 1999, p. 86).

Existiam fortes críticas sobre o processo de segregação da educação especial devido a esta ocasionar a permanência de seus alunos nos institutos, ou em classes especiais, sem ofertar a escolarização, definição de nível de ensino e, concomitantemente, pela ausência de projeção da inserção social. Assim, uma das formas de propiciar a escolarização foi a integração dos surdos em classes e escolas comuns, proposta intensificada com a LDBEN de 71, que, ao tratar da educação das pessoas com deficiência, mencionou subjetivamente a necessidade de um tratamento especial, abrindo leques de possibilidades e de espaços para o ensino junto a estes alunos.

A década de 70 é marcada por uma expansão da educação especial, tanto em entidades privadas como na esfera do governo, que, durante longo período, mostrava-se descompromissado com a educação das minorias. É neste período que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão específico para coordenar e reorganizar a educação especial no Brasil, que, “sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2008, p. 7).

Posteriormente, em 1993, o MEC institui uma comissão especial para elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) que prevê em seu capítulo III, na linha de ação estratégica 7 a educação para pessoas com deficiência ainda sob a ótica da integração (BRASIL, 1993).

Esses movimentos comungam com as discussões e as ações procedentes das conferências internacionais⁵¹ supramencionadas, as quais promulgam o desenvolvimento e implantação de um processo de integração⁵², instando o governo a adotar tais princípios como força de lei ou como política. Assim, em 1996, na aprovação da atual LDBEN, a educação especial passa a se configurar em todas as etapas, níveis e modalidade de ensino, com vistas a ofertar, preferencialmente, a educação às pessoas com deficiência, incluindo os surdos, no ensino comum. Desse modo, a educação dos surdos deixou de ser ofertada prioritariamente em classes e instituições especializadas e passou também a ser ofertada nas escolas comuns, apesar das resistências dos movimentos surdos, que lutam pelo direito de uma educação bilíngue onde Libras seja a língua de instrução, direito este conquistado somente em 2005, através do Decreto nº. 5626, conforme discutimos no segundo capítulo desta pesquisa.

Anteriormente a esta diretriz, podemos concluir que

a educação do surdo foi uma educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, que tenham sido através da escrita, ou através da fala preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana. (SOARES, 1999, p. 115).

Apesar das divergências de propostas metodológicas que percorreram a educação dos surdos, principalmente nas instituições especializadas, podemos perceber que, embora o contexto apresentado por Soares (1999) faça referência à educação na década de 50, esta se aplica em todo o processo histórico. A educação do surdo não pode estar atrelada somente à aquisição de uma língua, caso contrário apenas o aprendizado da Libras possibilitaria ao professor práticas inclusivas.

A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre pessoas com mudez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhe garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos? (DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Almejamos que a Libras seja respeitada em todos os espaços educacionais como primeira língua, mas que ao surdo sejam garantidos além da comunicação, a aprendizagem, a

⁵¹A exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990 e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, em 1994.

⁵² Referindo-se ao conceito análogo de inclusão.

escolarização, o acesso ao currículo etc. Para isso, se faz necessária uma formação docente diferenciada, que possibilite a construção de saberes que surgem no ambiente escolar sobre os surdos, não mais narrados pelo discurso da deficiência, mas de sujeitos subjetivos que se constituem nas relações sociais.

Ao fazer esta incursão do processo de tramitação da oferta de uma educação prioritariamente segregada para a possibilidade de oferta de uma educação inclusiva, podemos compreender que, até a década de 90 a educação dos surdos era de inteira responsabilidade dos professores especializados oriundos dos processos formativos do INES, com ênfase ao desenvolvimento da comunicação. Soares e Carvalho (2012) apresentam duas características dessa formação: “a primeira de restrição aos aspectos reabilitacionais e não de conteúdo escolar, e a segunda, de foco exclusivamente no aluno deficiente e não nos processos de ensino, mesmo que fossem somente relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 24). Estas características são de cunho tecnicista e, por isso, ausentes de saberes necessários à prática inclusiva.

Foi a partir da criação do CENESP que a formação de professores especiais se configurou em todo o país, tornando-se prioritária a capacitação de recursos humanos, tendo como meta a criação de “40 cursos de licenciatura para educação especial, em estabelecimentos de ensino superior” e a “atualização de 9.244 professores de salas comuns” (BRASIL, 1975, p.12). Enfim, expandiram-se pelo país cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados tanto para os professores generalistas, regentes das classes comuns, como para os especialistas, atuantes em classes e instituições especiais. Contudo, os dados dos anos seguintes demonstram um paradoxo entre as proposições das políticas e a prática formativa.

Em 1987, registrava-se, no Brasil, que 2.226 professores de deficientes auditivos, em todo país, 1.226, ou seja, 55%, possuíam o segundo grau, enquanto que 142 (6,4%), possuíam apenas o primeiro grau, além dos 371 (16,7%) que não possuíam qualquer formação especializada. Isto é, 1.749 professores de deficientes auditivos em nosso país, ou seja, 78,5%, não preenchiam a exigência de formação em nível superior estabelecida pelo Parecer nº 7/71, do Conselho Federal de Educação. (MEC, SEEC, 1989 apud BUENO, 1994, p. 43).

Embora as políticas salientassem a idealização da formação de professores em nível superior, na prática, durante todo século XX, essa formação se concretizou em nível médio e através de cursos de curta duração, a exemplo dos cursos ofertados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1997, destinados tanto aos professores especiais para o AEE

quanto à formação de professores da escola regular com vistas à inclusão. Estes cursos foram ofertados inicialmente na modalidade à distância e depois no modo presencial pelas secretarias estaduais de educação, substanciados nas publicações “Séries Atualidades Pedagógicas”, hoje disponíveis em ambientes virtuais⁵³.

Essas publicações contêm “orientações específicas sobre cada uma das distintas deficiências” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 34) e, sobre a formação na área da surdez, foram destinados três volumes. O primeiro trata de aspectos relacionados à deficiência auditiva, como conceitos e estudos da etiologia e diagnóstico da surdez, assim como, explicações sobre o uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e orientações às famílias de surdos e aos professores com crianças de zero a três anos, de atividades de estimulação precoce para aquisição da língua portuguesa na modalidade oral e da Libras.

O segundo volume apresenta orientações ao ensino em outros espaços educacionais que se constituíam para o atendimento especial, como também oferece subsídios à escolarização do aluno surdo na educação básica e superior, preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando 38 itens que favorecem a inclusão, tais como: acolhimento, negar superproteção, tratar sem discriminação, falar pausadamente, utilizar a língua escrita e se possível a Libras, solicitar ajuda da escola especial, utilizar o serviço de intérprete, acreditar nas potencialidades do aluno, etc. Embora haja uma orientação para a utilização da língua de sinais, a ênfase maior está na complementação curricular da língua portuguesa na modalidade oral e escrita (BRASIL, 1997).

O último volume, embora de forma resumida, destaca-se por apresentar a gramática da Libras como forma de subsidiar o trabalho pedagógico, constituindo-se em um documento histórico por ser um dos primeiros livros sobre Libras (visto que neste período também foi publicado o livro *Libras em contexto*)⁵⁴ destinado à formação de professores da educação comum.

Conforme concluem Soares e Carvalho (2012), a respeito desse material, os volumes I e II apresentam uma centralidade na aquisição da linguagem (oral e escrita) e o conteúdo escolar é secundarizado, redimensionando uma concepção ainda de reabilitação para a educação dos surdos. Hipoteticamente, podemos entender que a centralidade da linguagem no

⁵³ Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002295.pdf>

⁵⁴ Em 1997, o MEC financiou a publicação da 1ª edição do livro *Libras em Contexto* e do I Curso de Capacitação para Instrutores promovidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), a partir das pesquisas da Professora Tânia Amara Felipe sobre a metodologia de ensino da Libras. Este curso objetivava o ensino da Libras a ouvintes, surdos, professores, não havendo uma metodologia específica de Libras como L1 e L2.

conteúdo destes materiais se justifique por ser a comunicação entre surdos/ouvintes e até mesmo surdos/surdos (considerando que muitos surdos desconhecem a Libras) um empecilho à sua inclusão. Contudo Damázio (2007) retifica que a dificuldade da leitura e escrita do surdo não advém dos limites da surdez, mas das metodologias adotadas em seu processo de ensino.

É importante ressaltar que estes cursos abrangeram professores que lecionam em espaços geográficos distantes das capitais e em regiões negligenciadas, como os do Nordeste, que, por estarem localizados distantes da região sede do INES e de universidades como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dentre outras, que privilegiavam a efetivação das políticas de formação, não eram contemplados com tais formações. Na Bahia, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação juntamente com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e a Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUD) ofertou vários cursos presenciais, nos quais fomos sujeitos participantes. Contudo, estas e as demais formações se configuraram como uma formação em serviço ou continuada, não tinham tanta relação com a formação inicial que interessa a nossa pesquisa.

Apesar da LDBEN de 1996 priorizar a formação do professor em nível superior, e garantir aos alunos com deficiência a oferta de professores do ensino regular capacitados, não houve mudanças significativas em relação a essa formação nas licenciaturas para possibilitar ao futuro professor saberes inerentes a este novo princípio educacional.

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores, devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhe possibilite uma ação pedagógica eficaz. (GOFFREDO, 1999b, p. 68).

Não se percebe no currículo desses cursos de graduação, com exceção de alguns cursos de Pedagogia⁵⁵ (que por incluir o componente curricular Educação Especial acreditam que contemplem a formação almejada), discussões sobre a inclusão dos alunos com

⁵⁵ Pimentel (2012), ao discutir a formação de professores para inclusão, traz ao debate um questionamento muito importante acerca da inclusão do componente curricular Educação Especial/Inclusão apenas nos cursos de Pedagogia: “[...] por que apenas os cursos de Pedagogia ampliam as discussões sobre este saber. Será que é porque este curso possui uma formação mais ampliada ou porque se acredita que os estudantes com deficiência não ultrapassariam as séries iniciais do Ensino Fundamental?” (PIMENTEL, 2012, p. 148).

deficiência, assim como a articulação entre a teoria e prática. Infelizmente a presença de alunos com deficiência nas escolas comuns e suas necessidades é tema marginalizado nos currículos destes cursos.

Os formandos e egressos dos cursos de licenciatura se sentem incapazes e despreparados diante da presença do aluno que “não fala, não vê, não ouve, não se move, não desenha, não brinca, não age da forma que aprendemos a reconhecer como normal, típica adequada, da forma que se institui na escola como indicadora de aprendizado e de desenvolvimento” (SOARES; CARVALHO, 2012, p, 71). A formação inicial não tem conseguido promover a superação do sentimento de recusa às pessoas com deficiência e nem preparado seus futuros professores para o acolhimento e trato à diversidade.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, p. 139).

Muitos professores ainda possuem a concepção de que a educação das pessoas com deficiência é de responsabilidade dos professores especialistas e, aos surdos, dos professores de Libras ou intérpretes⁵⁶. Em resposta aos conflitos existentes entre o papel do professor especialista e o do professor da classe comum, a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 definiu que professores especializados são aqueles que tiveram formação em licenciaturas, complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial ou em uma de suas áreas proporcionando desenvolver, entre muitas competências, o apoio ao trabalho do professor da classe comum. Divergindo dos professores especialistas, estabeleceu que professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que:

⁵⁶ Profissional que atua nas escolas interpretando, da Libras para Língua Portuguesa ou vice-versa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino dos diferentes níveis, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

[..] comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 5).

Assim, espera-se que os cursos de licenciatura contemplem os saberes expressos neste documento para fortalecer a nova escola e garantir acesso a todos. Ratificamos o pensamento de Tardif (2012 [1991]) de que a superação do processo técnico de formação e da dicotomia entre teoria e prática, são fundamentos primordiais a galgar na formação docente. A formação atual precisa fomentar discussões que possibilitem o professor entender o significado da inclusão, “[...] precisa entender, também, que seus alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagens e, por isso, às vezes utilizam caminhos que o próprio professor desconhece” (GOFFREDO, 1999a, p. 47).

Com base neste princípio podemos presumir que o professor que tem um aluno surdo precisa compreender quem é este aluno, qual sua necessidade, sua língua, como ele aprende e percebe o mundo, qual seu processo histórico, memórias e experiências. A inclusão dos surdos nas escolas comuns fez emergir a necessidade de uma formação diferenciada do professor devido a este alunado apresentar uma singularidade muito peculiar, mas que interfere em seu modo de aprender, que é a sua língua, a Libras.

Assim, como fruto de lutas já discutidas e evidenciadas nesta pesquisa, a língua dos surdos, em 2002, foi inserida como componente curricular nos cursos de licenciaturas. Como a maioria dos futuros professores não tem contato com os alunos surdos e suas especificidades, este componente curricular ocupa um espaço formativo e, para além, é instituído no Art. 10 do Decreto nº 5.626/05, como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica.

Mas o aluno surdo é só língua? Se compreendermos a língua enquanto discurso ideológico, expressão do pensamento e extensão do ser podemos considerá-lo assim, línguas vivas, como todos nós somos. É a língua que expressa nossos pensamento, tradição, história, religião e base de vida, nosso coração e alma (SACKS, 1998), assim, compreender o uso da Libras é uma possibilidade de conhecer o mundo, modo de ver e de aprender dos surdos, por isso, sua importância na formação de professores deve ser para além da comunicação.

Ciente de que a língua representa o sujeito, seus conflitos, ideologias e cultura, insistimos no questionamento de Damázio (2007): ter apenas a compreensão básica da Libras (instrumental) subsidiaria uma prática pedagógica inclusiva? Ao voltarmos à questão do capítulo II no que tange à discussão sobre a língua, podemos assimilar que, ao estudar uma língua, inicialmente, precisamos desmistificar os mitos sobre ela, os contextos de uso e a cultura de seus usuários. Precisamos entender os contextos sociais e educacionais nos quais os surdos vivenciam, não enxergá-los como robôs, únicos, com identidade pronta.

Por isso, acreditamos que os saberes oriundos deste componente curricular devem proporcionar ao futuro professor além de conhecimentos básicos da estrutura da língua outros saberes que lhes permitam obter conhecimento das peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem dos surdos, como: compreensão da metodologia visual (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013), adaptação curricular, avaliação diferenciada, função do intérprete de Libras, agregar em sua formação questões emergidas da relação professor ouvinte/aluno surdo.

Reforçamos que a formação que almejamos não é a tecnicista que apresenta “fórmulas” prontas e itens a seguir, mas que um componente curricular pode propiciar momentos de reflexão, de experiências, de relacionamento e, principalmente, acesso a literaturas e produções científicas que sustentem as escolhas metodológicas dos professores, especificamente a respeito do aluno surdo, no intuito de desmistificar mitos, medos e preconceitos.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição linguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional. (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

O contexto real apresentado pelas autoras demonstra que os surdos ainda vivenciam nas escolas comuns uma falsa inclusão, ou pseudoinclusão, conforme discute Pimentel (2012). São vários os motivos que têm ocasionado o desajuste socioeducacional e a recusa dos surdos ao processo educacional inclusivo. Podemos destacar o seu próprio processo histórico educacional de proibição e negação da Libras e de uma educação sem escolarização que ocasionou a inserção de surdos nas escolas com distorção idade/ano, sem conhecimento

de sua própria língua (principalmente os surdos filhos de pais ouvintes) e da língua majoritária do país.

Além destes fatores, acentua-se a falta de investimentos do poder público e de efetivação das políticas públicas, evidenciada pela ausência de profissionais especializados para ofertar o AEE, de intérpretes de Libras e de professores regentes das classes comuns com conhecimentos acerca de suas peculiaridades. Desse modo, percebemos que os direitos conquistados no texto das leis e decretos não são efetivados nas práticas escolares.

Acreditar que um componente curricular resolverá toda a problemática referente ao processo de inclusão do surdo nas escolas comuns é uma crença quimérica. Sobre as possíveis ilusões acerca da implantação do componente curricular supracitado, Gesser (2009) transcreve o depoimento da educadora e pesquisadora Regina Maria de Souza, digno de leitura e reflexão.

Não é a língua, ou a existência curricular de “uma disciplina” chamada Libras, que faz um grupo se integrar a uma suposta maioria, mas medidas políticas, tais como: melhor distribuição de renda; valorização do trabalho do professor e salários dignos; escolas preparadas para assumirem uma postura linguística de educação bilíngue; condição de acessibilidade e de respeito às diferenças sociolinguísticas que marcam nosso país; a oportunização de condições para que esses brasileiros – que não tem como língua materna o português (caso dos surdos) – possam exercer sua cidadania ao serem considerados, politicamente, brasileiros também em Libras; e claro, uma formação universitária de qualidade de futuros educadores. Este último aspecto, o da formação de professores para atuarem em contextos educacionais bilíngues, é um dos grandes problemas a serem enfrentados pelo INES. Não se pode falar em igualdade de condições de ensino na escola se não existir uma política de formação universitária de educadores devidamente capacitados para fazerem face às diferenças linguísticas existentes em nosso país - diferenças que não se restringem somente ao caso dos surdos. (GESSER, 2009, p. 79-80).

Desse modo, esta pesquisa tenta demonstrar que um componente curricular não tem a condição de mudar o retrato apontado. São necessárias efetivações das políticas e esforços de outros setores. Entretanto, enfatizamos que a inserção do referido componente curricular pode se tornar um espaço de luta e de acesso aos direitos conquistados e o princípio de reconstrução de uma nova história da educação dos surdos e na formação dos professores, principalmente porque há uma maior intensificação das políticas de formação continuada em detrimento da formação inicial que, na área da surdez, passa a se restringir à inclusão do componente curricular Libras.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA AOS SURDOS NAS CLASSES REGULARES: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LIBRAS

Como conclusão de nosso pensamento acerca da formação do professor para o ensino de alunos surdos em classes comuns, tentaremos traçar neste tópico as perspectivas do ensino de Libras frente ao contexto inclusivo.

Antigamente, a oferta de cursos de Libras a ouvintes não era tão frequente; as pessoas que tinham interesse em aprender essa língua se dirigiam às comunidades surdas, instituições especiais ou igrejas. Somente em 1997, conforme relatamos, surgiram alguns esforços do MEC e Feneis para formar professores em Libras.

Posteriormente ao reconhecimento e regulamentação da língua de sinais, cresce a procura e a oferta de cursos em Libras. Em 2004, frente à demanda da política de inclusão de alunos surdos na educação comum, o MEC referenda o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e distribui material da área para as Secretarias de Educação visando à promoção de Cursos para Instrutores e Cursos de Libras para professores de todo o Brasil, criando uma política de interiorização da Libras (FELIPE, 2006).

Além dessas iniciativas, a obrigatoriedade do ensino de Libras nas licenciaturas, prevista na Lei nº. 10436/02, aos poucos vai se efetivando, principalmente após a promulgação do Decreto que regulamenta a lei citada e estabelece prazos às IES para incluir o componente curricular Libras em seus respectivos cursos, assim como ofertar cursos de graduação e pós-graduação em Letras-Libras.

Assim, esses preceitos legais se tornam um ganho político na educação dos surdos porque intensificam as possibilidades do ensino da língua de sinais e, principalmente, o coloca em lugar de destaque nas IES, ocupando um espaço de disputa ideológica, possibilitando ou não uma visibilidade a essa minoria linguística, os surdos, historicamente discriminada.

É preciso destacar que a implantação de um componente curricular não ocorre por acaso, mas por meio de lutas ideológicas e disputa de espaços entre diferentes atores. Para que um texto político seja construído e efetivado são realizados acordos, rupturas e negociações. Lopes e Macedo (2011, p. 261) destacam que “relevante tem sido a possibilidade de pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que são reescritos no contexto da prática”. Sendo assim, um texto político é costurado por diferentes grupos ideológicos, com interesses distintos, possibilitando uma abertura para interpretações antagônicas.

Desse modo, demarcamos que as políticas públicas que deram origem ao componente curricular Libras foram costuradas por diversas mãos: comunidades surdas, FENEIS, representações do governo como a SEESP, a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o Ministério da Saúde, o Ministério da Justiça, e o Ministério do Planejamento, integrantes do gabinete da Casa Civil, representantes de universidades e da sociedade civil (FELIPE, 2006).

Ao abordar o contexto da produção do texto da política, Ball (1994 apud MAINARDES, 2007, p. 104) salienta que, na arena do contexto da produção do texto, somente “certas influências agendadas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas”. A partir desse pressuposto, cria-se a hipótese de que entre o texto do Projeto de Lei, elaborado em 1993, e o texto de sua aprovação em 2002, discursos foram silenciados e direitos vetados. Nesse ínterim, a inclusão do componente curricular Libras foi regulamentada no art. 4º da Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002b) e no art. 3º do Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005) apresentando os seguintes preceitos:

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. (BRASIL, 2002b, p.1).

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, p.1).

Podemos perceber que, nos textos das políticas explicitadas, não há discussões ou indícios acerca da finalidade desse ensino, do currículo e da carga horária, provavelmente em respeito à autonomia universitária assegurada no art. 53 da LDB nº. 9.394/96 e no art. 10 da Resolução CNE/CP nº1/2002, que institui:

a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002a, p. 5).

Assim, cada IES estabelece a respectiva ementa e carga horária para o componente curricular Libras conforme o seu conhecimento, perspectiva e objetivos de formação. Trazemos à discussão que muitas IES acabam construindo a ementa em questão sem antes problematizar os saberes que este componente curricular pode e deve abordar para contribuir na formação docente; isto porque, comumente, o processo de seleção ou concurso para professor de uma área específica, a exemplo da Libras, ocorre mediante o surgimento da demanda e, nesse processo, a construção e inclusão do componente curricular e de sua ementa ocorrem antes mesmo da inserção do professor que detém conhecimentos sobre a área, o que, provavelmente, pode favorecer à institucionalização de ementas com proposições superficiais sem contemplar as reais necessidades formativas do futuro professor.

Frente a esse contexto, é possível que as IES instituem o componente supracitado sem conhecimento histórico-cultural do surdo e, assim, constituam em suas matrizes discursos empobrecidos acerca da Libras. Nesse contexto, o que seria uma conquista política pode tornar-se um processo perverso de folclorização do sujeito surdo e, simultaneamente, de sua língua (MARTINS, 2008).

Portanto, é preciso compreender o componente curricular como um campo intelectual de saber ou, para além, como produto político de luta por poder, entendendo que ele pode ser um aliado na propagação da Libras e das políticas públicas direcionadas aos surdos, inclusive no intuito de garantir a sua efetiva inclusão⁵⁷ nas escolas comuns. Temos ciência de que o reconhecimento da Libras e as demais políticas em prol de sua difusão nos diversos espaços públicos pode não resolver a situação do surdo na sociedade. Em contrapartida, a obrigatoriedade de um componente curricular em cursos de formação de professores pode configurar-se em um espaço/tempo de possibilidades de desconstruções de ideologias opressoras homogeneizadas.

As problemáticas e efeitos da inserção do componente curricular Libras podem ser compreendidos nas produções acadêmicas, que, embora ainda escassas, sinalizam a realidade de seu ensino durante a primeira década de sua implantação. A dificuldade de encontrar referenciais sobre esta temática pode se tornar um obstáculo na consolidação de teorias sobre os saberes oriundos de sua docência; por isso, é de extrema pertinência contextualizar o trabalho que tivemos durante a efetivação desta pesquisa para mapear as pesquisas

⁵⁷ A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos. (GUARINELLO, 2006, p. 317).

desenvolvidas sobre o ensino de Libras na formação inicial do professor e, assim, possibilitar um alicerce teórico.

Inicialmente trazemos ao debate a investigação que desenvolvemos no princípio desta pesquisa, que resultou no trabalho intitulado *Tecendo leituras nas pesquisas sobre libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior* (SANTOS, 2013), cujo objetivo foi “inventariar as pesquisas na área de Libras com base nas leituras de resumos de artigos publicados em um periódico eletrônico, verificando os sentidos atribuídos ao ensino de Libras nas Instituições de Ensino Superior – IES” (SANTOS, 2013, p. 1). Essa pesquisa demonstrou que dos 41 resumos de artigos sobre Libras publicados e indexados até a data vinte e sete de junho de dois mil e treze na biblioteca eletrônica SciELO, nenhum aborda o tema de nossa dissertação.

Averiguada a exiguidade de pesquisas no periódico citado, reiniciamos a busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵⁸ onde há resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Apesar de o portal obter teses e dissertações defendidas desde 1987, apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estavam disponíveis até a data sete de dezembro de dois mil e treze, o que limitou a nossa investigação. Assim, utilizando o termo *ensino de Libras na formação do professor* no sistema de busca, localizamos 2 teses e 8 dissertações, porém ambas não tratavam do ensino de Libras na formação inicial, mas em outros níveis e instâncias com diferentes abordagens.

Não contemplados, modificamos o termo para *ensino de Libras na licenciatura* encontrando 8 dissertações, contudo, apenas 3 abordavam a temática em questão. Ainda insatisfeitos, insistimos na busca utilizando as categorias “Componente curricular Libras”. Não obtendo resultado, incessantemente, modificamos a busca para “*Disciplina Libras na licenciatura*”, localizando 4 dissertações. Destas, 2 não tratavam da temática e 1 já estava inclusa na segunda busca. Desse modo, totalizamos o investigação com 4 dissertações⁵⁹ que serão descritas, sucintamente, na ordem em que as encontramos no banco de teses.

A primeira dissertação foi de Moraes (2011), *A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do*

⁵⁸ Disponível no endereço eletrônico <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Salientamos que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o site em questão encontrava-se em período de atualização, o que ocasionou o não acesso às possíveis produções (dissertações e teses) já existentes sobre o ensino de Libras, limitando assim nossa busca.

⁵⁹ Reiteramos que, das 4 dissertações, só tivemos acesso ao texto completo das dissertações de Almeida (2012) e Meira (2012). Esta última não dialoga muito com nosso objeto de estudo; por isso, no texto a seguir há inserções apenas do texto de Almeida (2012).

segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos, que aborda as crenças e valores inculcados nos discursos e práticas dos professores que atuam na formação docente e na sua relação com os alunos surdos.

Embora inicialmente a dissertação não pareça discutir o ensino de Libras na formação do professor, pudemos perceber nas entrelinhas de seu resumo, visto que não tivemos acesso ao texto completo⁶⁰, que a autora faz um recorte importante sobre os discursos dos professores que atuam na formação docente, provavelmente, professores de Libras. De acordo com a autora, a formação docente ainda está pautada na invisibilidade do surdo e de suas necessidades diferenciadas de estratégias no processo de ensino e aprendizagem devido ao surdo não apresentar atributos físicos estigmatizados (MORAES, 2011).

Oliveira (2011), em *Língua e memória: a construção de sentidos da Lei 10.436/02 nos cursos de licenciatura*, analisa os discursos e sentidos da lei da Libras na formação discursiva dos coordenadores e alunos de licenciaturas da Universidade do Vale de Sapucaí, destacando que o ensino de Libras e sua organização curricular pode provocar sim a construção do saber sobre o surdo e sua língua.

A terceira dissertação, de Almeida (2012), intitulada *Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora*, caracteriza a implantação do componente curricular Libras no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, assim como apresenta seus efeitos nos graduandos e a percepção do professor acerca da organização e objetivos do componente curricular em questão.

A quarta e última dissertação encontrada, da autoria de Meira (2012), *Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores*, também analisa o impacto do componente curricular Libras na formação concluindo que este afeta positivamente na atitude social dos professores em formação possibilitando maior favorabilidade à inclusão dos surdos e à diminuição de barreiras na relação professor ouvinte/aluno surdo.

Essas dissertações não cessaram o nosso desejo de busca; ao contrário, aguçaram o nosso interesse em encontrar mais pesquisas sobre a temática. Assim, começamos a observar as indicações bibliográficas das pesquisas lidas, anais e sites⁶¹ de eventos promovidos por

⁶⁰ Informamos que o texto completo está indisponível tanto no banco de teses da CAPES quanto na biblioteca virtual (<http://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes-e-teses.aspx>.) da IES na qual Moraes (2011) concluiu a dissertação. Ratificamos que entramos em contato com a autora da dissertação por e-mail solicitando o texto completo, mas não obtivemos êxito.

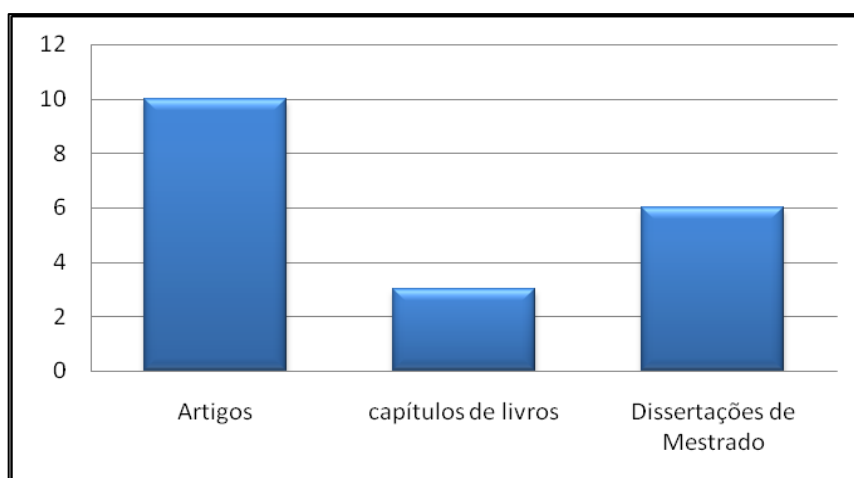
⁶¹ Seguem alguns sites de revista e eventos que utilizamos: < <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>>; < http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/uploadarquivos/acervo/docs/2190c.pdf>; < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf>;

pós-graduações que propagam as pesquisas acadêmicas e capítulos de livros, sempre mantendo o foco nas pesquisas que abordam a Libras na formação docente até o período de dezembro de 2013⁶². Nesta busca, encontramos mais quinze produções acadêmicas.

Ratificamos que, embora a busca tenha ocorrido em diferentes espaços e formas de publicação, consideramos esses trabalhos um “achado”, pois a leitura dessas produções acadêmicas ampliou a percepção dos saberes que o supracitado componente curricular pode oferecer na formação do professor para a inclusão do aluno surdo. Destacamos também que, ao longo da pesquisa encontramos produções acadêmicas que versavam sobre o ensino de Libras para ouvintes em diferentes espaços, até mesmo nas IES, mas, por não abordarem o ensino na formação de professores, foram excluídas da nossa categorização.

Destarte, para melhor compreensão do panorama das pesquisas mapeadas, tanto do banco de dados da CAPES quanto as produções das fontes diversificadas⁶³, inventariamos esses textos em gráficos objetivando evidenciar os estudos já existentes e trazê-los ao debate. Assim, as pesquisas se dividiram em:

Figura 02 – Gráfico das especificações das produções acadêmicas



Fonte: Elaboração da autora.

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>>; <<http://www.senac.br/media/26341/4.pdf>>.

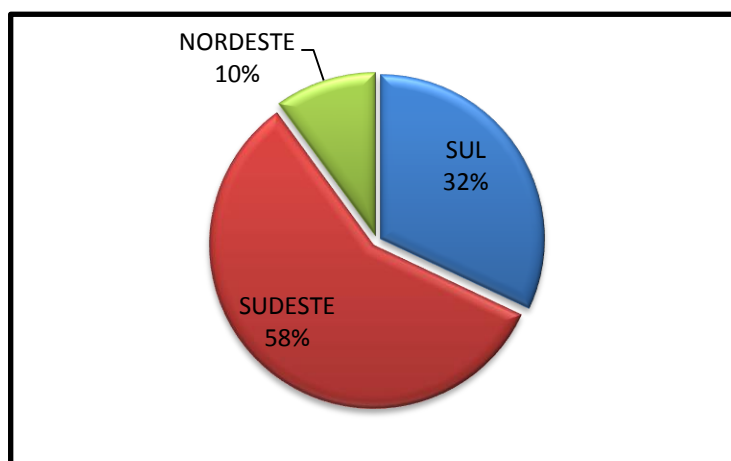
⁶² Posteriormente à realização deste mapeamento, outras pesquisas foram encontradas, com datas de 2014 e, embora não tenhamos utilizado nesta pesquisa, queremos registrar a pesquisa *A implementação da disciplina de libras no ensino superior: questões para reflexão*, da autoria de Soares (2014), Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf>, e a dissertação de Silva (2015), intitulada *A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe*.

⁶³ Salientamos que muitas fontes (sites) de artigos e dissertações foram localizadas inicialmente através do site de busca www.google.com.br

Conforme podemos observar na Figura 02, a busca localizou dezenove produções em formas de artigos, capítulos de livros e dissertações. Dos dez artigos, 4 estão disponibilizados em *sites* de revistas digitalizadas e 6 em anais de eventos. Além desse aspecto, observamos que a maioria das publicações são da área de educação, com exceção de 3 trabalhos, visto que 2 são da área de linguística e 1 da área de ciências biológicas e saúde. Sobre os autores, apenas dois são responsáveis por mais de uma produção.

Em relação à região em que esses trabalhos são publicados, encontramos uma prevalência de eventos, revistas e programas de pós-graduação do sudeste e do sul, com um total de 2 produções no nordeste, especificamente, nos estados da Bahia e Alagoas.

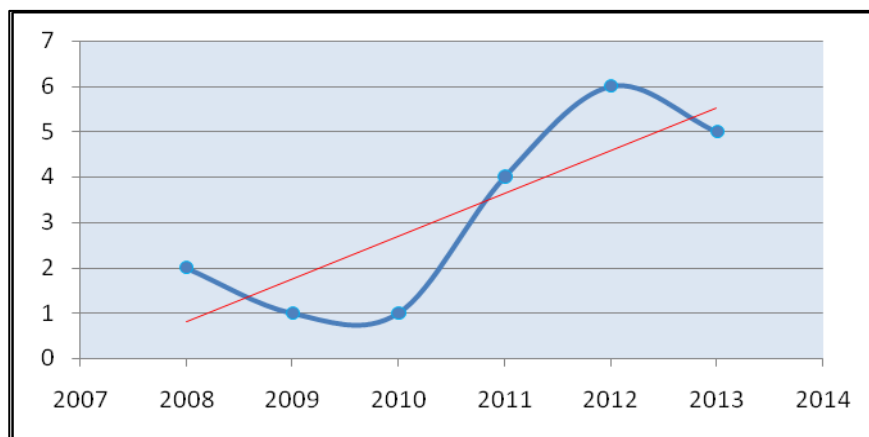
Figura 03 – Gráfico da região do Brasil que tem publicado pesquisas sobre ensino de Libras nas licenciaturas



Fonte: Elaboração da autora.

Embora a maioria das pesquisas acadêmicas se encontre em publicações da região sudeste, não significa que sejam produzidas por pesquisadores desta região, mas que esta localidade tem propiciado mais espaço para as publicações na área. Sobre a periodicidade das pesquisas, percebemos uma evolução significativa, conforme o gráfico a seguir:

Figura 04 – Gráfico do índice de produções científicas sobre o ensino de Libras nas Licenciaturas.



Fonte: Elaboração da autora.

Podemos assim constatar que tem crescido as produções na área, o que significa que a inserção da Libras na formação do professor tem ganhado visibilidade nos debates acadêmicos e, conseqüentemente, nas discussões científicas. Quanto à distribuição dos campos de investigação, elas foram delineadas em temáticas com base na leitura de seus títulos, palavras-chaves, objetivos e resultados, categorizando-as em 4 eixos: a) pesquisas sobre os efeitos e contribuições do componente curricular Libras na formação do professor; b) análise do perfil do componente curricular, bem como de sua inserção nos cursos de licenciaturas; c) percepção de graduandos, egressos e professores sobre o ensino de Libras, sobre a própria Libras e o surdo; d) prioridade do surdo no ensino do componente curricular Libras no ensino superior.

Sobre o eixo *Pesquisas sobre os efeitos e contribuições do componente curricular Libras na formação do professor* totalizaram 8 pesquisas que discutem as proposições do ensino de Libras nas licenciaturas, refletindo sobre os desafios e possibilidades, assim como apresentam uma investigação das contribuições do referido componente curricular através de entrevista ou questionário com alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Libras na formação docente.

Em relação ao eixo *Análise do perfil do componente curricular, bem como de sua inserção nos cursos de licenciaturas*, também quantificamos 8 pesquisas que apresentam análises das ementas, planos de ensino, e sua relação com o projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas (em sua maioria com cursos de pedagogia), assim como discutem objetivos do componente curricular, conteúdos, carga horária, perfil do professor e propostas de ementas em diversas IES do país.

Acerca do eixo *Percepção de graduandos, egressos e professores sobre o ensino de Libras, sobre a própria Libras e o surdo* se destacam 2 pesquisas que se preocuparam em

verificar as crenças, percepções e discursos dos alunos e professores envolvidos no ensino de Libras nas licenciaturas sobre as experiências na formação em questão, sobre o surdo e sua língua, concluindo que estes discursos são refletidos no ensino inclusivo.

No que remete ao eixo *Prioridade do surdo no ensino do componente curricular Libras no ensino superior*, localizamos apenas 1 pesquisa que, apesar de construir o levantamento da oferta do componente curricular Libras nas IES de todo o Brasil, apresenta como foco de discussão a prioridade do surdo na docência da Libras, prevista no Decreto nº. 5.626/05 e, por isso, não foi incluída na discussão que segue.

Sendo assim, para concluir este capítulo nos baseamos nos autores das produções citadas a fim de discutir três questões importantes para a compreensão dos possíveis saberes que o componente curricular Libras pode favorecer na formação do futuro professor, a saber: a) os mitos que os alunos criam sobre o ensino da Libras nas licenciaturas; b) os objetivos e perfil do referido componente curricular; c) os efeitos e contribuições deste ensino.

No processo de formação, os alunos criam muitas expectativas e pressuposições a respeito do componente curricular Libras. Uma das crenças mais recorrentes é que esse componente curricular o habilitará para ensinar em duas modalidades de línguas, ou seja, de que o futuro professor lecionará aos alunos surdos e ouvintes utilizando Libras e Língua Portuguesa ao mesmo tempo. Pode alguém falar duas estruturas de línguas simultaneamente?

No processo histórico dos surdos houve a difusão da filosofia educacional Comunicação Total (CT) onde as pessoas passaram a utilizar a Libras na estrutura da língua portuguesa resultando na prática bimodal “de tentativa de tradução linear e exata da estrutura da Língua Portuguesa, utilizando-se de sinais da Libras e outros complementos gramaticais que não fazem parte dela” (SÁ, 1999, p. 101).

Essa prática gerou um problema comunicacional, pois ao tentar falar duas estruturas de línguas no mesmo tempo/espço, uma será prejudicada, e sempre a língua minoritária, neste caso, a Libras. Assim, é impossível o professor lecionar em duas línguas, tornando extremamente necessária a presença do intérprete/tradutor de Libras nas salas comuns onde existam alunos surdos e ouvintes.

Outra crença ou mito que os alunos de licenciaturas desenvolvem, em consequência até mesmo da nomenclatura do componente curricular ser Libras, é que este componente curricular lhe possibilitará a fluência na língua. Porém, os estudos têm mostrado que “a fluência em uma língua só é alcançada pela aprendizagem e vivência efetiva nesta língua” (CAETANO; LACERDA, 2013, p. 230). Apesar de ofertarem um conhecimento da estrutura

da língua, dificilmente alguém conseguirá a fluência apenas com as experiências da sala de aula.

A recente pesquisa de Pereira e Nakasato (2014, p. 104) tem indicado que “embora a disciplina de Libras conte com a aprovação da maioria dos alunos de todos os cursos em que é ministrada, constata-se que apenas 30 a 40% conseguem usar a língua de sinais com relativa facilidade”. Sobre este aspecto, Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2013) salientam que a relevância da implantação da Libras na formação docente é possibilitar uma comunicação mínima entre professores ouvintes e alunos surdos no ambiente educacional.

Por fim, outro aspecto que merece destaque sobre as expectativas dos alunos frente ao componente curricular é que este o habilitará para o ensino de Libras aos surdos. Para compreendermos a diferença entre o professor de Libras e o professor da classe comum podemos verificar as especificações do Decreto nº 5.626/05 sobre a formação de ambos os professores. Para o ensino de Libras, o documento prioriza:

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. (BRASIL, 2005, p. 1).

Em contrapartida, o mesmo decreto sinaliza em seu Cap. IV, art. 14º, alínea d, que as IES devem prover as escolas com “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005, p. 2). Com base na leitura deste documento legal, podemos perceber que para atuar na docência da Libras aos surdos é preciso de uma formação mais específica, que lhe proporcione a fluência em Libras e demais saberes necessários à prática docente.

Assim, podemos evidenciar que o componente curricular Libras não capacita os alunos para o ensino dessa língua, mas deve prover saberes que possibilitem à inclusão e o respeito às manifestações linguísticas e culturais de seus alunos. Sobre este princípio, Almeida e Vitaliano (2012) declaram que

talvez esse item seja o que melhor justifica a disciplina de Libras na formação de professores e que deveria nortear os planejamentos da disciplina, principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados ao longo da disciplina, cuidando desse modo para que a disciplina não se equipare a um curso básico de Libras. (ALMEIDA; VITALIANO, 2012, p. 4).

Infelizmente, a dissertação de Almeida (2012), que apresenta os efeitos desse ensino junto aos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, demonstrou em suas análises de questionários que os discentes “após finalizarem a disciplina de Libras, ainda se sentiam inseguros em receber alunos surdos em suas salas de aula” (ALMEIDA, 2012, p. 9), considerando pertinente a necessidade de aprimorar as contribuições do componente curricular supracitado.

De igual modo, Caetano e Lacerda (2013) questionam sobre a eficácia do ensino de Libras nas licenciaturas porque esta docência recai sobre a formação de profissionais ou futuros profissionais ainda não fluentes na língua e que terão que “se posicionar dentro das propostas de inclusão, reconhecendo suas dificuldades, mas cientes dos recursos e necessidades para um atendimento adequado aos alunos surdos” (CAETANO; LACERDA, 2013, p. 224). Com essa reflexão, a segunda questão que nos propomos a discutir, que é o perfil e objetivos do componente curricular Libras, já se faz presente neste debate.

São importantes as discussões que as pesquisas têm tecido sobre as proposições das ementas para o ensino de Libras nas diversas IES do Brasil. Mercado (2012), ao iniciar sua análise sobre as ementas, lembra que “em um plano de ensino, esta é a parte responsável por apresentar como a disciplina está organizada para alcançar o que lhe cabe na formação discente” (MERCADO, 2012, p. 64).

Assim, sobre a construção das ementas, salientamos que as expectativas e mitos que os discentes constroem devem ser ponto de partida de qualquer ensino de Libras nas licenciaturas e que este ensino deve conter “uma abordagem teórica e prática dos aspectos que circundam a inclusão educacional do surdo, na escola regular” (MERCADO, 2012, p. 64). Sobre a abordagem teórica e prática da formação docente já discutimos no início do capítulo e aqui se reforça.

Desse modo, o saber disciplinar deve estar permeado de saberes pedagógicos, específicos, entre outros, levando em consideração os saberes experiências, ou seja, os contextos educacionais que os professores da escola comum vivenciam e constroem. Nogueira e Lodi (2011), ao pesquisarem as transformações que o componente curricular Libras possibilita aos alunos em formação têm, de antemão, a compreensão de que “o ensino

de Libras deve constituir-se como espaço de discussão sobre a realidade educacional inclusiva, levando os alunos a refletirem sobre sua responsabilidade social nos processos educacionais de alunos surdos” (NOGUEIRA; LODI, 2011, p. 1).

Ao fazer análise das pesquisas que discutem a implantação do supracitado componente curricular, observamos anuência na questão sobre a ineficácia da carga horária destinada pelas IES para a formação em debate. Mercado (2012), ao analisar a organização e coerência do ensino de Libras nos cursos de Pedagogia de cinco IES da rede privada do estado de São Paulo, percebe que teoricamente, nas ementas, nos conteúdos, nos objetivos e nas bibliografias o componente curricular busca atender às necessidades socioculturais e até mesmo pedagógicas dos surdos,

no entanto, o total de horas proposto para o desenvolvimento de todos esses saberes não permite ao professor em formação, conhecimentos satisfatórios para entender a língua, a cultura, as necessidades e especificidades do aluno surdo em seu processo de aprendizagem, a fim de que ocorra, satisfatoriamente, a interação professor/aluno surdo. (MERCADO, 2012, p. 70).

Lemos e Chaves (2012), autores que realizaram um estudo comparativo das ementas e conteúdos de seis IES em quatro regiões brasileiras e, de modo análogo a Mercado (2012), declaram que a carga horária destinada ao componente curricular pelas IES analisadas variam de 30 a 68 horas, questionando sobre a quantidade de horas necessária a uma formação mínima na área. Também constataram que há graus de similaridade nas ementas propostas apesar de “alguns programas apresentarem parte de seus conteúdos de maneira muito genérica não deixando claro o que efetivamente será trabalhado dentro do proposto” (LEMOS; CHAVES, 2012, p. 002293).

Ao apontarem essa similaridade nas ementas das IES, propõem uma discussão sobre a necessidade do ensino em debate apresentar um vocabulário e conteúdo específico às demandas das diferentes licenciaturas. Caetano e Lacerda (2013), ao discutirem o ensino de Libras na formação de professores em ciências biológicas, discorrem que, mesmo que o professor obtenha conhecimento básico da língua, para trabalhar alguns conceitos da área necessita de estratégias e de um vocabulário específico.

Embora o decreto 5.626/05 garanta uma disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas das IES, compreendemos que para cumprir o objetivo da formação do aluno licenciado, o ensino da Libras para fins específicos numa condição de outra disciplina na matriz curricular do curso, poderia contemplar o conjunto de conhecimentos acerca do curso a serem aplicados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos da educação básica. São iniciativas que poderiam favorecer o espaço da Libras na IES e uma discussão sobre Política Linguística da Libras nos contextos sócio educacionais. (LEMOS; CHAVES, 2012. p. 002295).

Esta discussão se torna pertinente ao atrelarmos ao objetivo de cada licenciatura e seus respectivos campos de atuação. O professor de matemática deve obter os mesmos conhecimentos pedagógicos de um pedagogo ou há necessidade de marginalizar e valorizar alguns aspectos dos conteúdos para atender a exigência de formação de cada área? Seria uma adaptação ou adequação do conteúdo ao contexto formativo?

Após o levantamento de inquietações, acerca do ensino de Libras, as autoras concluem que “as ementas e os conteúdos de seis IES que foram aqui, analisados, contribuem para uma maior discussão acerca da necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de Libras na educação básica e no ensino superior” (LEMOS; CHAVES, 2012, p. 002294). Da mesma forma, Melo e Oliveira (2012) consideram que “torna-se relevante, ainda, apresentar aqui uma proposta de ensino de Libras de modo contextualizado ao perfil dos aprendizes surdos e ouvintes em processo de formação profissional nos cursos de licenciatura” (MELO; OLIVEIRA, 2012, p. 44). Discutir o perfil e objetivo desse ensino é um debate que não se encerra nesta dissertação; contudo, sobre a reflexão de Lemos e Chaves (2012) indagamos: será que as diretrizes contemplariam as demandas de cada área suscitada pelas próprias autoras?

Não temos respostas prontas acerca do perfil e objetivo do ensino de Libras e se a construção de diretrizes resolveria as lacunas existentes nesta formação, ou, se ao menos amenizaria as possíveis discrepâncias sobre o que se propõe ensinar e a necessidade da formação frente ao contexto inclusivo. Acordamos que este ensino deva ter, no mínimo, subsídios teóricos e metodológicos que capacitem o professor a buscar propostas frente ao seu contexto de ensino, conforme expressa Pimentel (2012), quando discorre que,

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. (PIMENTEL, 2012.p. 145).

Por fim, queremos encerrar este capítulo elucidando que, apesar de todas as implicações citadas, os componentes curriculares Libras têm apresentado *efeitos e contribuições*, última questão que nos propomos a discorrer. É com base nos dados apresentados nas pesquisas mapeadas que elencamos justificativas para sua efetivação na formação docente.

A primeira justificativa para o ensino de Libras nas licenciaturas é porque ela surge da luta e conquista dos surdos e em prol de uma política para as minorias, a exemplo dos surdos, que necessitam de uma reparação e valorização social. É possibilitar uma visibilidade aos surdos e sua luta, conforme expressa Santos e Campos (2013) em suas conclusões.

A inserção da disciplina LIBRAS na grade curricular dos cursos de licenciaturas marca uma nova visão acerca do indivíduo surdo, a partir da divulgação de sua língua em um ambiente privilegiado e de acesso restrito a uma pequena parcela da população; a presença da Libras no espaço acadêmico eleva seu *status* e desmistifica alguns preconceitos. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 240).

Propiciar a hospitalidade do surdo entre os ouvintes, entender como este sujeito aprende, ocasionar o seu desenvolvimento potencial, desmistificar mitos sobre sua língua (MARTINS, 2008), entre outros, têm sido os ganhos galgados nesta primeira década de inserção da Libras nos cursos de licenciaturas, ou seja, justificativas inigualáveis, fruto da relação que se constrói na formação docente:

[...] quero chamar a atenção para um grupo de alunos que só passaram a reconhecer os surdos como sujeitos, produtores de cultura, ‘donos’ da sua própria história, capazes de fazer as mesmas coisas que os ouvintes, depois de cursar a disciplina de LIBRAS, no 5º período do curso de Pedagogia. (MACHADO e LÍRIO, 2011, p. 100).

Com este relato, Machado e Lírio (2011) evidenciam que é possível a construção de conhecimentos acerca do surdo e de sua língua; mas para que isto ocorra precisamos refletir sobre como tem se constituindo esse ensino nos diferentes âmbitos educacionais, principalmente, nos de formação docente.

Apesar de ser um tema ainda recente, considerando que muitas IES ainda estão implantando⁶⁴ o referido componente curricular em seus cursos, as discussões tecidas até aqui almejam ressoar nas estruturas e construções desse ensino, do mesmo modo que as reflexões

⁶⁴ Com base o Art. 9º do Decreto nº. 5.626/05, as IES devem incluir Libras como componente curricular em seus cursos de formação de professores até o ano de 2015, ou seja, dez anos após publicação do referido decreto 100% dos cursos devem estar ofertando Libras.

de Gesser (2012) no livro *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras* tem nos possibilitado repensar. Sua escrita tem nos conduzido a pensar que o ensino de Libras se diferencia do ensino das demais línguas estrangeiras ou segundas línguas porque este ensino nos permite, além de estabelecer uma comunicação mínima, conhecer e respeitar nossos pares (semelhantes), os surdos brasileiros.

Diferentemente de cursos de línguas orais, o contexto de LIBRAS imprime outras relações, outros movimentos; sendo o principal deles valer-se desse encontro nesse espaço, potencialmente legítimo e de prestígio que é a sala de aula, um local para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais (GESSER, 2009). Valeria a pena trabalhar esse repertório de questões, visando sensibilizar os ouvintes para um novo olhar diante da realidade surda. Para isso os professores podem dedicar momentos de debates, podem convidar outros surdos e intérpretes para narrarem suas experiências, ou convocar os alunos ouvintes para realizar pequenos projetos de pesquisa com vista à socialização entre todo o grupo, promover conversas com educadores e familiares de surdos etc. Motivar os alunos a entenderem ‘o que é a surdez’, ‘o que é Libras’, ‘a quem essa língua importa e por que importa’, ‘o que ela tem a ver com as pessoas na sociedade’ prepara os aprendizes para a inserção e a conscientização de um repertório de conhecimentos possivelmente alheios a sua realidade, tornando-os mais bem preparados para transitar em práticas culturais que se fazem em grupos humanos diversos. (GESSER, 2012, p. 129).

Assim, os saberes expressos no discurso de Gesser (2012) não são uma fórmula que devemos seguir, mas princípios que devemos considerar como: conhecer, envolver, relacionar, desconstruir, desenvolver, conhecer, teorizar, debater, ouvir experiências, intervir, dialogar com familiares e professores de surdos, motivar, refletir, preparar, conscientizar e transitar. São possibilidades de ensino e aprendizagem, de saberes que, apesar do tempo indevido, mas alinhado a outros componentes curriculares e atividades de extensão e pesquisa podem evitar o processo perverso da pseudoinclusão do surdo e de sua língua.

4 TRILHANDO UMA ANÁLISE: ENTRE DOCUMENTOS E ENTREVISTAS, COMO SE CONFIGURA A LIBRAS NA UEFS

Estruturamos este capítulo em quatro momentos distintos. No primeiro momento, de forma sucinta, apresentamos dados sobre processo de implantação da Libras na UEFS a partir de leitura e análise de documentos. Posteriormente, fizemos uma interpretação dos saberes⁶⁵ contidos nas diferentes ementas encontradas. No terceiro momento, fizemos uma análise dos planos de ensino a partir de duas dimensões: a) projeção de finalidade, que abarca os objetivos e b) formas de mediação, que contemplam os demais elementos do plano. Por fim, no quarto momento, apresentamos as percepções dos professores acerca da organização do componente curricular Libras considerando: objetivos/importância do componente curricular e considerações acerca das ementas e do plano de ensino.

4.1 O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA UEFS A PARTIR DOS TEXTOS POLÍTICOS

Para a compreensão da organização do componente curricular Libras na UEFS se tornou propício conhecer os textos políticos que o introduziram. Assim, denominaremos de “texto político” os documentos oficiais da IES que o regulamentam. Isto posto, indagamos: quais são os textos políticos que inseriram o componente curricular Libras nos cursos de Licenciatura da UEFS?

O componente curricular Libras, na referida instituição, é fruto de uma determinação nacional e institucionalizada, prioritariamente através de Resoluções CONSEPE como também, através do plano de ensino construído pelos professores em exercício no ano de 2009 e dos PPC's de licenciatura (cf. *Quadro 02*, exposto nas pp. 41- 42). Esses documentos foram cedidos, respectivamente, pelo DAA, pelo DLA e colegiados, em dezembro de 2013, mediante solicitação.

Embora, nacionalmente, a obrigatoriedade do componente curricular Libras tenha ocorrido em 2002 e regulamentada em 2005, a UEFS o implanta somente em dois de abril de 2009, através da Resolução CONSEPE nº. 031, sob a presidência do reitor Prof. José Carlos Barreto de Santana. Esta dilação da implantação está prevista no art. 9º do Decreto 5.626/05, que estabelece prazos e percentuais para que as IES insiram Libras em seus respectivos cursos.

⁶⁵ Nesse sentido, saber será reportado como um conjunto de conhecimentos específicos à prática docente, para além do saber disciplinar (TARDIF, 2012 [1991]).

A resolução citada possui cinco artigos (cf. anexo), sendo que os três primeiros tratam da aprovação da inclusão do componente em todos os cursos de licenciatura, priorizando a implantação nos cursos de Pedagogia e Letras, em consonância com o parágrafo único do art. 9º do Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005).

O texto do quarto artigo apresenta a carga horária, ementa⁶⁶ e institui prazos aos colegiados para realizarem a adequação no currículo e projetos de seus respectivos cursos. Assim, fica estabelecida a seguinte proposição: código LET 808, intitulada por “Libras: Noções Básicas”, com carga horária 45 horas e a seguinte ementa:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização linguística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação do vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Após descrição da ementa, é importante destacar que, no parágrafo único da Resolução em discussão, há uma chamada aos colegiados para procederem à adequação dos currículos e inclusão do componente curricular Libras nos respectivos PPC's, de forma obrigatória às licenciaturas e, como optativa, aos cursos de bacharelado. Por fim, o quinto artigo da Resolução trata das disposições finais.

O segundo documento encontrado foi a Resolução nº. 043 de 15 de abril de 2009. Ele apresenta em seu corpo quatro artigos que tratam da implantação do componente curricular Libras a partir de 2008.2, no 7º semestre do curso de Pedagogia e, para isso, estabelece deslocamento de outros componentes e ampliação da carga horária do curso. Assim, a Resolução dá a entender que o curso de Pedagogia é o primeiro a implantar o componente curricular “Libras: noções básicas”.

Além dessa Resolução, foram ordenadas mais duas, a de nº. 212 e a nº. 213, ambas com data de 25 de novembro de 2010. Esses documentos alteram as Resoluções CONSEPE nº. 043/2009 e nº. 031/2009 sobre os seguintes aspectos: a) retifica sua obrigatoriedade para alunos de licenciatura em Pedagogia (na resolução de nº. 212) e para os alunos das demais licenciaturas (na resolução nº. 213) que ingressaram nos cursos anteriormente à sua implantação; b) faz correções coesivas e de concordância na estrutura do texto escrito.

Para além dessas resoluções, procuramos verificar o plano de ensino de Letras e Pedagogia, referente ao semestre 2009.1 (arquivado no DLA), com o intuito de constatar a

⁶⁶ No âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou processual da disciplina, apresentando através de um texto contínuo tópicos essenciais da matéria permitindo a visualização da disciplina no seu todo (LEMOS; CHAVES, 2012).

efetivação dos fatos apresentados nos documentos acima. Assim, após acesso ao plano de ensino, constatamos que, posteriormente à chegada de professores da área, ainda no ano de 2009, foi construída⁶⁷ outra ementa, que foi aprovada no DLA. Ressaltamos que esta não foi mencionada na Resolução em questão (visto que foi construída depois de sua sanção) e nem nas Resoluções posteriores; ou seja, não identificamos sua aprovação nas instâncias superiores da universidade. Assim, a ementa do plano de ensino passou a ter a seguinte descrição:

Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de LIBRAS. (UEFS, 2009c, p. 1).

Contrapondo ao que foi determinado nas Resoluções CONSEPE, o plano de ensino apresenta uma ementa distinta, onde há uma preocupação em abordar a condição social e cultural dos surdos. É pertinente destacar que um dos professores que participou dessa construção é surdo e, por estar afastado para capacitação docente, não participou da pesquisa através de entrevista.

Para além desses documentos, verificamos nos 12 PPC's dos 14 cursos de licenciatura, visto que os cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, em Letras/Inglês e Letras/Francês possuem apenas um PPC, se houve a adequação em relação ao componente curricular Libras, conforme prescreve o parágrafo único da Resolução CONSEPE nº. 031/09.

Ao analisar esses PPC's pudemos perceber que apenas cinco cursos tiveram sua construção ou reformulação depois do mês de abril do ano de 2009, ou seja, depois do período da aprovação da Resolução que implementou o componente curricular na instituição, a saber: licenciatura em Ciências Biológicas; licenciatura em Química; licenciatura em Filosofia; licenciatura em Música e licenciatura em Educação Física. Desses, apenas o curso de licenciatura em Educação Física não contempla a adequação devida em seu documento de orientação curricular.

Dos sete PPC's que foram construídos ou reformulados antes da inserção da Libras na instituição, que, hipoteticamente, por isso, não contemplam “fisicamente” (escrito) o referido componente curricular em seu documento, cinco fizeram a adequação na “matriz”,

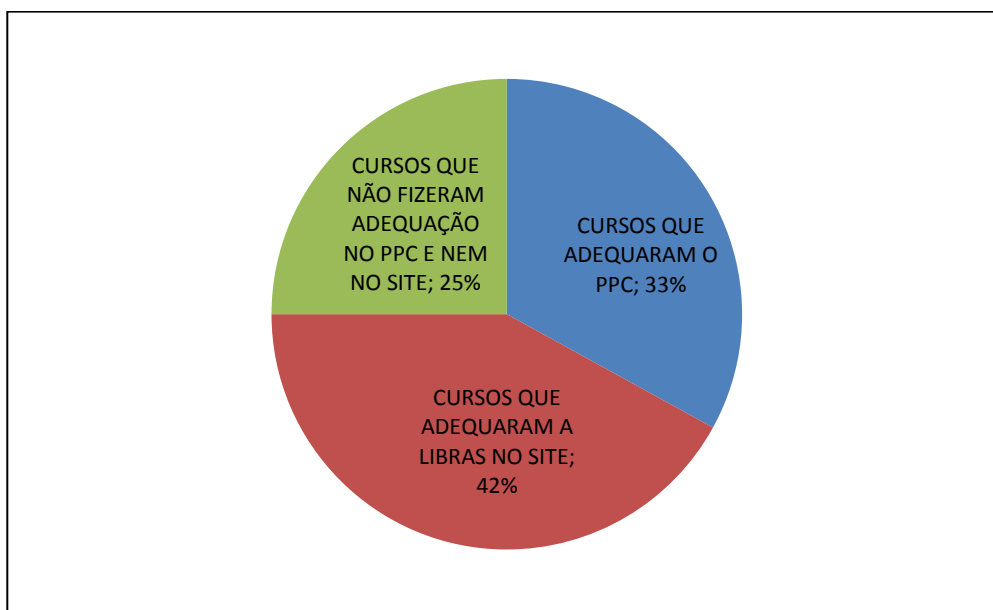
⁶⁷ Com base na entrevista que abordaremos posteriormente, esta ementa foi construída pelos próprios professores de Libras em exercício na UEFS (Interlocutor I).

“fluxo”, “disposição” ou “oferta” curricular disponibilizadas no *site*⁶⁸ dos respectivos colegiados, inclusive o curso de Letras que, apesar de contemplar seus quatro cursos em dois PPC’s, no *site* apresenta a adequação do componente curricular na disposição curricular em seus distintos cursos.

Desse modo, apenas os cursos de licenciatura em Matemática, em Educação Física e em História não possuem nos PPC’s e nem em seus respectivos *sites* menção do componente curricular Libras. Desses, apenas o último ainda não oferta o componente curricular Libras de forma obrigatória como prevê a legislação nacional e local, mas como componente curricular optativo. Conforme o Decreto nº. 5.626/005, o curso de História tem até este ano, 2015, para fazer a inclusão do componente curricular de forma obrigatória em seu curso.

Para melhor compreensão dessa organização, estruturamos estas informações em gráfico, possibilitando identificar como está a adequação do componente curricular Libras nos textos políticos da UEFS.

Figura 05 - Gráfico do percentual de adequação do componente curricular Libras nos cursos de Licenciatura da UEFS.



Fonte: Elaboração da autora.

Ratificamos que os dados apresentados na *Figura 05* referem-se aos documentos coletados e informações a que tivemos acesso através dos *sites* dos colegiados. Desse modo, os dados não representam a efetivação da oferta do componente curricular Libras, pois,

⁶⁸ Nos *sites* dos colegiados (<http://www2.uefs.br/colfis/> ;<http://www.uefs.br/portal/colegiados/geografia>; <http://www.uefs.br/portal/colegiados/pedagogia>; <http://www.uefs.br/letras/>), podemos encontrar as divergências de nomenclaturas para especificar a organização dos componentes curriculares. No decorrer no texto, utilizaremos o termo disposição curricular para nos referirmos a fluxo ou grade curricular.

conforme mencionamos, dos 14 cursos de licenciaturas existentes na IES, apenas o curso de licenciatura em História ainda não oferta Libras como componente curricular obrigatório.

Destacamos ainda que só foram verificados os *sites* dos cursos que não tiveram a adequação do referido componente curricular no PPC. Constatamos também em nossa pesquisa que, mesmo as licenciaturas que não atualizaram a disposição curricular em seus *sites*, o fizeram em seus murais, os quais são de livre acesso a qualquer público que circula presencialmente na instituição. Nas atualizações nos murais pudemos encontrar o componente curricular Libras alocado em um semestre específico na disposição curricular de cada curso de licenciatura, testificando sua oferta semestralmente. Esta informação foi discriminada no quadro seguinte:

Quadro 03 - Alocação do componente curricular Libras por semestre/curso

Semestre	Cursos de licenciatura que ofertam Libras
3º	Geografia.
4º	Música; Educação Física.
5º	Física; Matemática.
7º	Ciências Biológicas; Pedagogia.
8º	Química; História ⁶⁹ ; Filosofia; Letras Vernáculas; Letras com Inglês; Letras com Francês; Letras com Espanhol.

Fonte: Elaboração da autora.

Através do *Quadro 3*, podemos visualizar que a maioria dos cursos ofertam o componente curricular Libras no último semestre. Esse dado foi pontuado na entrevista pelo Interlocutor I, que colocou esse fator como empecilho para alcance dos objetivos do componente curricular visto que, neste período, os alunos “estão fazendo monografia então já não têm tempo suficiente pra poder se dedicar à disciplina [...]” (Interlocutor I).

Para além da designação do componente nos semestres, conforme apresentamos no *Quadro* anterior, foi possível identificar nos quatro PPC's que fizeram adequação e no *site* dos cursos de licenciatura em Geografia e em Pedagogia, visto que os demais cursos não expressam essa informação no *site* e nem sequer na disposição curricular exposta no mural de seus colegiados, o núcleo de formação em que este componente curricular foi estruturado.

Assim, averiguamos que o componente curricular *Libras: noções básicas* foi concebido e agrupado pelos seis cursos no núcleo de formação pedagógica, embora esses

⁶⁹ O curso de licenciatura em História oferta o referido componente curricular de forma optativa e não obrigatória conforme os demais cursos.

núcleos possuam nomenclaturas distintas, a saber: núcleo⁷⁰ de política e gestão educacional, núcleo de disciplinas pedagógicas, núcleo específico de licenciatura, núcleo de conhecimentos pedagógicos, núcleo de formação específica e núcleo de conteúdos teórico/práticos – exclusivos da licenciatura.

A leitura das proposições desses núcleos nos permite perceber a função que a Libras ocupa na formação do professor. Como exemplo, podemos destacar o PPC de licenciatura em Ciências Biológicas, que compreende o ensino de Libras no Núcleo de Formação Específica (NFE). Com base nesse documento, o NFE abrange os componentes curriculares que

fundamentarão a formação do professor de Ciências e Biologia para a Escola Básica e Ensino Superior, compreendendo os componentes cuja função é **associar**⁷¹ as dimensões científico/cultural à de formação do professor em sua prática pedagógica, além dos componentes da Prática Educativa que darão subsídios para a realização do Trabalho Monográfico de Conclusão do Curso (TMCC) e o Estágio Supervisionado, numa dimensão da autonomia intelectual do discente. (UEFS, 2012, p. 21).

Destarte, espera-se que o componente curricular Libras possibilite ao futuro professor um conhecimento científico/cultural que o auxilie em sua prática pedagógica. Na descrição do NFE, destacamos a palavra associar porque entendemos que ela denota a compreensão de que o conhecimento científico deve estar relacionado à realidade educacional a fim de propiciar práticas pedagógicas concisas.

Ainda na análise destes documentos verificamos que dos quatro cursos que adequaram seus PPC's, apenas o curso de licenciatura em Ciências Biológicas manteve em seu documento a ementa especificada na Resolução CONSEPE. Em contrapartida, os cursos de licenciatura em Química, Música e Filosofia apresentaram ementas com descrição distintas.

No curso de licenciatura em Química, apesar de o componente curricular Libras obter o mesmo código prescrito na Resolução nº. 031/2009, LET 808, há a especificação de outra ementa, que se intitula *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* e apresenta a seguinte descrição:

⁷⁰ Em alguns cursos houve a alternância da palavra núcleo por eixo.

⁷¹ Grifo nosso.

Especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa como meios de apropriação da linguagem e usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes de LIBRAS. Aquisição da linguagem e usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS. (UEFS, 2009, p.46).

No PPC do curso de licenciatura em Música, há a mesma ementa que encontramos no Plano de ensino cedido pelo *Interlocutor II*. Com base nas informações obtidas pelo interlocutor II através da entrevista, esta fica disponibilizada no portal⁷² do professor para que o mesmo possa preencher o plano referente ao semestre com base na estrutura da ementa. Intitulada de *Libras* e com o código L808, ela apresenta a seguinte proposição:

Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial. (UEFS, 2010, p. 81).

Já a ementa do PPC do curso de Filosofia é descrita como *Língua Brasileira de Sinais [LIBRAS]: Introdução* e apresenta uma estrutura típica com objetivo de tradução/transcrição entre LP e Libras:

Noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em libras; noções linguísticas de libras; sistema de Transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação, teoria de tradução e interpretação; classificadores de LIBRAS; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras. (UEFS, 2010, p. 77).

O componente curricular em questão possui no PPC de Filosofia uma carga horária diferente das demais ementas, pois está especificada com 60h. Apesar desta carga horária e das especificidades contidas na ementa não foi perceptível sua utilização ou conhecimento da mesma pelos interlocutores envolvidos na pesquisa.

Através das leituras dos documentos, foi possível compreender que a Libras na UEFS é fruto de uma determinação nacional e que, assim como os demais componentes curriculares que são organizados nos PPC's, sem a presença de uma dissertação concisa sobre seus pressupostos, a Libras também assim se apresenta, com uma ementa específica, agrupada em núcleo, e este é quem passa a definir a sua função formativa.

Não nos propomos, no âmbito desta pesquisa, a investigar como ocorreu a construção das ementas explicitadas, quais áreas de conhecimento participaram da construção

⁷² A UEFS utiliza o portal Sagres para organizar os documentos acadêmicos da instituição, como portar o plano de ensino e notas. Este portal é acessado pelos usuários (docentes, discentes e técnicos) através de senha pessoal no site <<http://academico2.uefs.br/Portal/Acesso.aspx>>.

ou quem foram os autores ou grupos de pesquisas que incitaram os saberes nelas descritos. Assim, compreender como se deu a construção destas ementas e quais disputas de saber ou de pressupostos teóricos se constituíram poderá ser efetivado através de pesquisas futuras. No entanto, refletir sobre os saberes que emanam das ementas e se estes contribuem na formação do professor será esse nosso próximo percurso.

4.2 SABERES DAS EMENTAS: ANÁLISE DE SUA ORGANIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Com base nas discussões sobre saberes tecidas no capítulo III, pudemos refletir que muitos são os saberes na formação do professor e que, os saberes curriculares ou disciplinares/do conhecimento, prioritariamente, não precisam conter apenas conhecimentos científico-culturais de uma área específica, mas conhecimentos diversos e plurais e, principalmente, os saberes relacionados à formação profissional do professor podem se constituir como princípios numa ementa. Esta é caracterizada como documento que possui descrição discursiva sobre o “todo” de um componente curricular. Assim discorre Guimarães (2004) ao buscar parâmetros metodológicos para elaboração de ementas jurisprudenciais. Segundo suas reflexões,

No âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como relação de tópicos em programas de ensino. No entanto, é de estranhar uma concepção de tal natureza, pois, partindo-se do pressuposto que todo plano de ensino deva conter ao menos o conteúdo programático, os objetivos, e o *modus operandi* (metodologia de ensino e avaliação) da disciplina, deveria a ementa, enquanto síntese, permitir a efetiva visualização de tais aspectos. (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

É com base neste princípio que compreendemos a ementa de um componente curricular: argumentação sobre por que, por onde e como deve o professor caminhar. Ela direciona os conteúdos e objetivos do professor e, conseqüentemente, a metodologia e a avaliação. É o princípio da construção do plano de ensino, é o *alfa* dos saberes que serão instrumentalizados ou construídos ou experimentados ou vivenciados num certo período delimitado.

Absorvidos dessa dimensão de ementa é que podemos interpretá-las. Como vimos anteriormente, a UEFS apresenta cinco distintas estruturas e, para análise, organizamos um quadro, possibilitando ter dimensão das características, similaridades, dicotomias e a maior evidência dos saberes.

Quadro 04 - Ementas do componente curricular Libras na UEFS

Documento	Período	Ementa
Resolução CONSEPE n°. 031/2009	2009	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização linguística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação do vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas	2012	
PPC do curso de licenciatura em Química	2011	Especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa como meio de apropriação da linguagem e usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes de LIBRAS. Aquisição da linguagem e usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS.
PPC do curso de licenciatura em Filosofia	2010	Noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em libras; noções linguísticas de libras; sistema de Transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação, teoria de tradução e interpretação; classificadores de LIBRAS; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras
Plano de Ensino cedido pelo DLA	2009.1	Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimidade de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de LIBRAS.
Plano de Ensino cedido pelo Interlocutor III	2014.1	
Plano de Ensino cedido pelo Interlocutor II	2014.1	Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.
PPC do curso de licenciatura em Música		

Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos coletados na UEFS

Após leitura das ementas, pudemos perceber que, em dissonância com Guimarães (2004), todas apresentam uma predominância de detalhamento de conteúdos, sem uma relação com os aspectos relevantes do planejamento. Salientamos que a organização de um curso, da matriz curricular, inclusive da ementa, é uma construção autônoma de cada IES, contudo a sua estruturação deve estar baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, orientado pela Resolução CNE/CP N°. 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

Esse documento prevê que a dimensão prática deverá permear toda a formação do professor através de observações e reflexões visando à atuação em situações contextualizadas e à resolução de situações-problema, podendo ser enriquecidas com tecnologias de

informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2002a).

Apesar de a maioria das ementas em análise não prescrever em seus textos esses procedimentos práticos, na sua transposição⁷³ é possível que isso ocorra, visto que nem sempre a ementa expressa a dimensão teórica e prática que ocorre em sala de aula ou a relação dialógica do processo de ensino e aprendizagem; do mesmo modo, a prática do professor pode estar desarticulada ou aquém dos pressupostos da ementa.

Cientes de que uma ementa pode expressar a intrínseca relação da teoria com a prática como modo de possibilitar um distanciamento às práticas tecnicistas e, concomitantemente, incentivar uma postura mais reflexiva de formação, procuramos encontrar indícios desta relação em seus textos.

Contudo, ao observarmos o *Quadro 4* podemos perceber que há nestes documentos a tendência de privilegiar os aspectos conceituais em detrimento dos procedimentais, com exceção da ementa do PPC do curso de Química, que, ao propor discutir uso da Libras no contexto escolar e na vida cotidiana dos seus falantes, abre uma prerrogativa à indicação ou à problematização do contexto real da inclusão dos surdos nas escolas e de sua respectiva língua. Além disso, a ementa propõe a aquisição de uma segunda língua num componente curricular de 48 horas.

Hipoteticamente, para instrumentalizar esses conhecimentos, será necessária uma imersão na escola ou reflexões sobre narrativas, vivências, uso de tecnologias ou quaisquer outras práticas pedagógicas, à escolha do docente. Assim, para alcançar o prescrito, a carga horária para o componente curricular Libras teria que ser ampliada consideravelmente. Conforme evidenciamos nas discussões apresentadas no capítulo anterior, a aquisição de uma língua em um componente curricular de 48 horas é uma atividade equivocada devido à impossibilidade de desenvolver essa competência num período curto, sem imersão na cultura e contato com falantes desta língua. Há possibilidades de conhecimento básico da língua, mas não de uma apropriação.

Salientamos que, entre o pressuposto descrito na ementa e a prática de ensino, ou seja, na transposição didática, há restrições que precisam ser respeitadas e que o limite do trabalho não suporta abordar aspectos como a relação do professor com o conhecimento

⁷³ Conforme expressou a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e, em consonância, discorre Chevallard (1998 apud ALMEIDA, 2011, p. 10), a transposição didática “é composta pelo saber elaborado pelo cientista; pelo saber relacionado à didática dos professores e à prática de condução de sala aula e, pelo saber que foi absorvido pelo aluno mediante adaptações e as transposições feitas”.

pedagógico da matéria, a relação do aluno com a temática, entre outros fatores sociais, linguísticos, econômicos, pedagógicos que interferem na formação do professor.

Para auxiliar a análise comparativa das ementas, abstraímos delas temas/conteúdos que possivelmente são abordados nas aulas de Libras e organizamos estes dados de forma metódica no *Quadro 05*.

Quadro 05 - Relação dos possíveis temas/conteúdos a extrair das ementas

Documento	Ementas	Temas/conteúdos
Resolução CONSEPE Nº. 31/2009	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização linguística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação do vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	1-Conceito de Libras; 2-Parâmetros (fonologia); 3-Descrição visual (classificadores); 4-Espaço de sinalização linguística e topográfica; 5-Vocabulário.
PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas		
Plano de Ensino cedido pelo DLA	Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimidade de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de LIBRAS. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	1- História dos surdos; 2-Cultura e identidade surda; 3-Aspectos legais da Libras; 4-Libras em contexto; 5-Aspectos linguísticos de LIBRAS; 6- Prática da Libras.
Plano de Ensino cedido pelo Interlocutor III		
Plano de Ensino cedido pelo Interlocutor II	Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	1-Concepção da surdez; 2-Aspectos linguístico da Libras; 3-Prática da Libras.
Ementa no PPC do curso de licenciatura em Química	Especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa como meios de apropriação da linguagem e usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes de LIBRAS. Aquisição da linguagem e usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS.	1-Aspectos linguísticos da Libras; 2-Aquisição da Libras e Língua Portuguesa e sua implicação no contexto escolar e na vida dos surdos; 3- A escrita do surdo (da língua portuguesa e da língua de sinais)
Ementa no PPC do curso de licenciatura em Música	Noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em libras; noções linguísticas de libras; sistema de Transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação, teoria de tradução e interpretação; classificadores de LIBRAS; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras.	1-Noções de LP 2-Aspectos linguísticos da Libras; 3-Transcrição e tradução

Fonte: Elaboração da autora.

Com base na leitura do *Quadro 5*, podemos examinar na ementa da Resolução CONSEPE/PPC de Ciências Biológicas uma extrema preocupação com os conhecimentos

linguísticos da Libras. Até o ensino do vocabulário tem como objetivo a percepção de estruturas e regularidades específicas da língua e não o desenvolvimento da competência comunicativa “sinalizar” e “interpretar”. Gesser (2012) nos alerta para o fato de que nem sempre conhecer vocabulário é ter bom desempenho na língua-alvo, principalmente se a abordagem for gramatical e, por isso, “ainda que tenha um papel relevante nas aulas de língua, a instrução de vocabulários deve ser feita com ponderações” (GESSER, 2012, p. 139).

Embora a estrutura da ementa apresente consonância com o nome do componente curricular: *Libras: noções básicas*, a abordagem linguística fica à mercê da concepção de língua do professor. Desse modo, é o entendimento de língua do professor que determinará se ele trabalhará a “forma” dessa língua isoladamente ou no contexto de uso, se contemplará situações comunicativas ou não, se relacionará com aspectos culturais ou se abordará apenas aspectos gramaticais.

Para além disso, aspectos como descrição visual (classificadores) e espaço de sinalização linguística requerem uma compreensão das relações sintáticas e semânticas/pragmáticas, ou seja, uma proficiência na língua por parte dos alunos. Assim, o nível de proficiência dos alunos poderá conotar resultados adversos, tanto de comprometimento com o aprendizado da nova língua como de desinteresse.

Diante disto, trazemos ao debate as questões suscitadas no capítulo anterior desta pesquisa, onde colocamos em evidência que apenas o conhecimento linguístico é insuficiente para uma prática inclusiva, assim como conhecer aspectos linguísticos de uma língua em um curto tempo não capacitará o professor a uma competência linguística, considerando que, em sua maioria, os professores em formação não possuem um contato com pessoas surdas fora do espaço escolar. Sabemos que, ao trabalhar o conceito de Libras, primeiro conteúdo proposto na ementa, o professor pode até desmistificar mitos e propor momentos reflexivos sobre a importância da mesma, mas ainda é irrisório em relação à demanda dos professores na escola inclusiva com alunos surdos.

A segunda ementa, pertinente ao plano de ensino cedido pelo DLA e pelo Interlocutor III, apresenta uma distribuição de temas um pouco diferente da ementa anterior, pois propõe abordar o conhecimento científico sobre a história, cultura, identidade e direito dos surdos abrindo leques de possibilidades para compreender quem é este aluno, suas peculiaridades, necessidades educacionais, culturais, etc. Além desses aspectos, propõe o desenvolvimento de conhecimentos básicos acerca dos aspectos linguísticos da Libras e, como subsídio para a prática, parece utilizar a sequência didática e pedagógica do livro

“Libras em Contexto”⁷⁴, de Tânia Amara Felipe e Myrna S. Monteiro (2001), visto que se pode encontrar esta referência na bibliografia básica no Plano de ensino. Esse livro aborda a gramática da Libras através da sinalização (comunicação) de situações em diferentes contextos.

A disposição de conteúdos da terceira ementa, referente ao plano de ensino cedido pelo interlocutor II, assemelha-se muito com a proposta da segunda ementa. Inicia-se com a proposta de apresentar a concepção de surdez e educação, focalizando duas grandes vertentes: a concepção clínica *versus* a concepção sócio-antropológica. Isso pressupõe que haverá uma densa discussão sobre o que é ser surdo, como enxergamos o surdo, que educação eles têm e precisam. Perceber o surdo pelo campo sócio-antropológico é entender que ele têm língua própria, cultura, direitos, pensamentos, etc.

Igualmente à segunda ementa, esta terceira apresenta noções básicas dos aspectos linguísticos, porém com uma singularidade: aborda o processo de variação da Libras, o que requer um estudo com viés sociolinguístico. Por fim, é proposto na ementa a prática da Libras, não prática no ensino pedagógico, mas na comunicação, ou seja, no desenvolvimento da proficiência na língua. Possivelmente, a tendência de todas as ementas versarem sobre aspectos linguísticos da Libras se deve ao fato de considerarem que a ausência da comunicação é empecilho para a inclusão dos surdos.

Na quarta ementa, a do PPC do curso de Química, apesar de também conter aspectos linguísticos da Libras, apresenta singularidades não encontradas nas ementas anteriores: contraste entre Libras e LP e sua implicação no contexto escolar e na vida dos surdos e a escrita do surdo, seja da LP como da LS.

Embora equivocadamente esteja destacado na ementa o processo de aquisição e apropriação de línguas, em seu texto há indicação de discussão do uso da linguagem no contexto escolar e na vida cotidiana de seus falantes, o que pressupõe ouvir os atores que vivenciam os dilemas nas escolas, inclusive os surdos e professores. Para além disso, é a única ementa que cita o processo de escrita da LP do surdo, tema ainda marginalizado no âmbito educacional e que não pode ser esquecido na formação do professor. A sua significância é tão relevante que o Decreto nº. 5.626/05, em seu Art. 13º, o institui como componente curricular nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia.

⁷⁴ Livro mencionado no capítulo III ao apresentar o contexto do ensino de Libras no Brasil na formação de professores.

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, p. 2).

Ademais, a escrita da LP dos surdos falantes da Libras tem a interferência de sua L1, e isso deve ser respeitado no âmbito educacional, principalmente em processos avaliativos, conforme expressa o inciso VI do Art. 14º do referido Decreto: “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” (BRASIL, 2005, p. 2). Esse conhecimento precisa ser propagado para que os surdos consigam alcançar voos mais altos na sua vida escolar e não sejam mais marginalizados e excluídos por causa de sua escrita.

Ao propor trabalhar a escrita enquanto território dos surdos, a ementa se predispõe a aceitar a escrita de sinais, sistema já utilizado em escolas especializadas e bilíngues para surdos, porém ainda discriminada na escola comum. A apropriação da escrita de sinais pelos surdos tem tido o mesmo significado que apropriação da escrita por ouvintes, processo libertador do pensamento e de registro da memória.

Por fim, a quinta ementa, a do PPC do curso de licenciatura em Música, inicia colocando as noções da LP e da linguística em pauta; contudo, a LP é pontuada de forma descontextualizada porque, ao invés de direcionar a abordagem da escrita da LP pelos surdos, tema importante na formação do professor inclusivo, contrariamente conduz o professor à concepção equivocada de que a Libras está linguisticamente subordinada e/ou dependente à estrutura da LP e, por isso, deverá ser trabalhada inicialmente a sua estrutura linguística.

As proposições seguintes tratam dos aspectos linguísticos da Libras, em especial da organização e estrutura sintática da Libras, assim como do desenvolvimento das seguintes competências comunicativas: transcrição e tradução. Conforme mencionamos anteriormente, são abordagens que requerem uma fluência na língua, impossível de adquirir em um componente curricular apenas. Desse modo, essa ementa se torna inapropriada para um componente na formação dos professores.

Apesar de apresentarmos as cinco ementas encontradas nos documentos da UEFS, averiguamos que nem todas estão em uso. Ao dialogarmos com os interlocutores notificamos que a segunda é utilizada pelo interlocutor I e III e a terceira ementa é utilizada pelo interlocutor II e que ambas as ementas dão embasamento às formações em todas as

licenciaturas da UEFS que ofertam o componente curricular Libras. Conforme observamos e notificamos nas discussões anteriores, elas possibilitam um conhecimento para além da língua, pois colocam em questão os aspectos culturais e educacionais do surdo, o que positivamente contribui para possíveis atitudes inclusivas nas salas de aula.

Destarte, pudemos examinar nos ementários a existências de temas importantes e instrumentais da língua de sinais e, principalmente, que seus conteúdos não se limitam a meros receituários. No entanto, é notório que a lógica de sua construção ainda é disciplinar e não a lógica profissional que nos propõe Tardif (2012 [1991]) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002a), ou seja, não é perceptível a articulação dos conteúdos teóricos (específicos da Libras) com a formação pedagógica (conteúdos relacionados à docência), com algumas exceções, quando propõem a concepção de surdez ou de sua educação.

Os discursos da maioria das ementas exibem um tratamento incipiente das questões relativas à inclusão do surdo no ensino comum, não revelando muita afinidade com o que foi proposto no núcleo de formação dos PPC's, pois a concepção que os núcleos apresentam é de uma formação voltada para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de conhecimentos específicos da profissão docente e este indício não foi encontrado no texto das ementas.

Ao predominar os aspectos linguísticos, o saber oriundo deste componente curricular acaba por não contemplar temas substanciais na formação do professor. Este dado nos alerta à necessidade de tornar a Libras objeto de pesquisa e extensão na formação dos licenciandos, ou seja, permitir que o saber disciplinar e curricular seja fundamentado pelo contexto e necessidade educacional dos surdos e professores, e assim auxilie o professor na problematização e reflexão de questões reais do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos inclusos no ensino regular, tornando a prática pedagógica mais significativa.

4.3 OS PLANOS DE ENSINO: ANÁLISE DO PRINCÍPIO ORGANIZATIVO DO PROCESSO DE ENSINO DA LIBRAS

Ao conceber o plano de ensino como um instrumento teórico-metodológico que organiza e estrutura a proposta geral de trabalho do professor numa determinada área (VASCONCELLOS, 2000), tornou-se pertinente fazer análise deste documento por ser mais

um dado a contribuir na compreensão de como o componente curricular Libras está projetado de modo a contribuir na formação do professor.

Embora, ao longo da pesquisa, tenhamos optado pelo uso do termo plano de ensino para designar este instrumento didático, concordamos com Vasconcellos (2000) quando defende que ele é muito mais do que um plano no sentido de produto, mas um projeto que traz a ideia subjacente de processo-produto e, por isso, emerge a necessidade de reflexão, de construção, reconstrução e da prática do processo de ensino e aprendizagem, tendo o ensino e a aprendizagem uma relação dialética e interdependente. É com base nesses princípios que Vasconcellos (2000) denomina plano de ensino de “Projeto de Ensino-Aprendizagem” e, embora não tenhamos nos apropriado deste termo, assim o compreendemos.

Seu estudo na área nos orienta o organizar o plano de ensino com base em três dimensões, a saber: a) análise da realidade, que se trata do “esforço investigativo (e hermenêutico) no sentido de captar e entender a realidade [...] em vista de sua transformação” (VASCONCELLOS, 2000, p. 104); b) Projeção de finalidades, que “é a dimensão relativa aos fins da educação, aos objetivos do ensino, aos valores, `a visão do homem e mundo” (VASCONCELLOS, 2000, p. 109); c) Formas de mediação, que está relacionada “ao processo de encaminhamento de intervenção da realidade, ou seja, ao como viabilizar as finalidades [...] consiste em orientar a reflexão para a ação” (VASCONCELLOS, 2000, p. 112).

Assim, para análise dos planos de ensino coletados utilizamos uma estrutura substanciada nas dimensões descritas e relacionadas no *Quadro 06* seguinte, que, numa visão geral, abrange os seguintes elementos:

Quadro 06 – Dimensões e elementos do plano de ensino

Dimensões	Elementos do plano de ensino
Análise da realidade	Concepção do sujeito, objeto e contexto a desenvolver.
Projeção de finalidades	Objetivo geral e específico
Formas de mediação	Conteúdo Metodologia Recursos

Fonte: Adaptado do esquema: estrutura e processo do projeto de ensino-aprendizagem de Vasconcellos (2000, p. 103).

Em relação à primeira dimensão, a *Análise da realidade*, por se configurar como o “todo”, ou seja, como o objeto de conhecimento a ser ensinado e, por isso, apresentar uma

proposição a partir dos sujeitos e das necessidades determinantes, já nos sentimos contemplados ao analisar as ementas, visto que esse elemento representa essa dimensão no plano de ensino. Desse modo, interpretaremos os elementos das demais dimensões que englobam os objetivos e, posteriormente, conteúdos, metodologia. Devido a não especificarem os recursos, substituiremos pela avaliação por considerá-la um elemento importante na caracterização dos objetivos e *feedback* do processo de ensino e aprendizagem.

4.3.1 Projeção de finalidades: análise dos objetivos dos planos de ensino

Para análise dos objetivos descritos nos planos de ensino, construímos o *Quadro 7*, objetivando facilitar a leitura e interpretação dos dados. A interpretação dos objetivos se constituiu a partir dos seguintes critérios: a) análise da estrutura, ou seja, se a construção dos objetivos atende à necessidade formativa dos alunos; b) relacionar os objetivos com as proposições das respectivas ementas; c) analisar se os objetivos revelam uma concepção multidimensional ou fragmentada de formação.

De maneira cautelosa e incessante, ratificamos que entre os objetivos declarados num plano de ensino e a prática do professor pode haver dicotomias, superações e flexibilizações que esta pesquisa não consegue analisar por se limitar a interpretar apenas os documentos que compõem a organização de um componente curricular.

Quadro 07 - Especificação dos objetivos dos planos de ensino

Documento	Semestre	Ementa	Objetivos
Plano de Ensino cedido pelo DLA	2009.1	Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimidade de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de LIBRAS	1) Reconhecer a Libras como língua usada pela comunidade surda do Brasil para se comunicar; 2) Transmitir conceitos que permitam reconhecer as necessidades básicas de comunicação da pessoa surda; 3) Promover entre acadêmicos de Pedagogia e Letras, conhecimentos sobre a educação do surdo, proporcionando aproximação entre culturas surda e ouvinte; 4) Propor uma reflexão sobre a história, cultura e a identidade dos surdos e refletir sobre diversos modelos educacionais para os surdos; 5) Oferecer uma base linguística lexical em Libras aos alunos.
Plano de Ensino cedido pelo Interlocutor III	2014.1	Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos áudio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	GERAL Reconhecer aspectos históricos, linguísticos e culturais na inclusão social e educacional da pessoa surda, bem como, proporcionar momentos de aprendizagem da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, através de discussões teóricas e atividades práticas. ESPECÍFICOS 1) Conhecer fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação de surdos; 2) Discutir sobre legislação, identidade e cultura surda; 3) Refletir sobre as concepções de surdez e o processo histórico da educação dos surdos no Brasil e no mundo; 4) Assimilar os estudos linguísticos da LIBRAS em comparação com a Língua Portuguesa; 5) Aprender e utilizar corretamente vocabulários básicos da LIBRAS.
Plano de Ensino cedido pelo Interlocutor II	2014.1	Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos áudio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	1) Desmistificar os mitos em relação à língua de sinais e o surdo; 2) Conhecer a fonologia da LIBRAS; 3) Refletir sobre as concepções de surdez e o processo histórico da Educação dos Surdos; 4) Analisar as especificidades da inclusão do aluno surdo 5) Possibilitar aos educandos uma análise das peculiaridades relacionadas à pessoa surda na perspectiva da diferença linguística; 6) Acessibilizar a construção de conhecimentos teórico-práticos necessários para uma comunicação básica na Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: Elaboração da autora.com base nos planos de ensino da UEFS.

Os objetivos de um plano de ensino, principalmente os específicos, têm a finalidade de descrever o que se pretende alcançar no aluno. Para isso, eles são construídos com a utilização de verbos que indiquem claramente a ação a ser desempenhada pelo aluno, a fim de torná-los explícitos, concretos e operacionais. Para Menegolla e Sant'Anna (2010), “os objetivos, nos

mais diversos níveis, sempre devem apresentar um comportamento ou desempenho desejado e um conteúdo ou ideia” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2010, p. 82).

Ao observarmos a estrutura dos objetivos no *Quadro 07*, pudemos verificar que muitos expressam o que o professor pretende fazer e não a intenção do que seus alunos podem compreender ou desenvolver. Por exemplo, no plano cedido pelo DLA, apenas o primeiro objetivo está direcionado ao aluno, os demais comportam direcionamentos que o professor almeja desenvolver.

Em oposição, no plano de ensino cedido pelo interlocutor III, o segundo plano, todos os objetivos exprimem finalidades a desempenhar pelos alunos na construção de conhecimentos. E o terceiro plano de ensino, cedido pelo interlocutor II, mescla seus objetivos, ora estão relacionados aos alunos (objetivos 1, 2, 3 e 4) e ora relacionam ao que o professor pretende fazer (objetivos 5 e 6).

Desse modo, salientamos que os objetivos de um plano de ensino devem expressar finalidades concretas que justifiquem o porquê daquele aprendizado. Devem ainda ter clareza para que os alunos e professores possam dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, caso contrário deixa de ser objetivo.

É importante também que os objetivos estejam relacionados com a ementa e demais informações que encontramos na estrutura do plano de ensino, como as especificações do semestre, do curso, da carga horária, etc.

Sobre a relação dos objetivos com a ementa, podemos perceber que há uma vinculação entre ambos, ou melhor, há extensão da ementa nos objetivos apesar de existirem algumas exceções e superações. Podemos observar que, no plano de aula do DLA, os objetivos possuem acentuada relação com os temas da ementa; entretanto sentimos a ausência de objetivos que discutissem e analisassem as conquistas legais em âmbito nacional e internacional, o que provavelmente incluiria um diálogo sobre a inclusão dos surdos (embora não descartemos que ao refletir os modelos educacionais para os surdos o tema inclusão possa ocorrer) e objetivos do ensino de Libras aos professores.

Observamos também que, além do aspecto político, a ementa propõe o ensino de Libras em contexto e noção básica dos aspectos linguísticos; portanto, percebemos que apenas o último objetivo “oferecer uma base lexical em Libras aos alunos” não possibilita o desenvolvimento destes conhecimentos. Há um distanciamento entre Libras em contexto e base lexical, ou seja, há concepções distintas e fragmentadas de abordagem da língua.

No segundo plano, examinamos que este é o único que apresenta objetivo geral, em que se pode constatar a rica relação com o pressuposto na ementa e, para além disso, demarca o contexto de inclusão social e educacional da pessoa surda. Em relação aos objetivos específicos, estes se apresentam integralmente como desdobramento do objetivo geral, especificando-o. Contudo, as caracterizações sobre o processo de inclusão social e educacional, finalidade considerável nesta formação, não aparecem especificadas em nenhum objetivo específico. Assim, será subentendido nos objetivos “Discutir sobre legislação [...] e refletir sobre [...] o processo histórico da educação dos surdos no Brasil e no mundo”.

Sobre o desenvolvimento dos estudos da Libras, da mesma forma que, no primeiro plano, há o estabelecimento de uma aprendizagem e uso da Libras através de vocábulos (léxico). A utilização desse termo empobrece as relações de comunicação que podem ser estabelecidas em diversos contextos na sala de aula ou fora dela, bem como a dimensão do que é aprender uma língua, que extrapola a aquisição de vocábulos, e isso é bem empregado na ementa ao utilizar a expressão “Libras em contexto”.

A utilização de vocábulos isoladamente pressupõe a concepção abstrata e normativa do signo, onde este não tem valor social e, por isso, não consegue estabelecer diálogo, pois está descontextualizado do interlocutor. A Libras não pode ser concebida nesta perspectiva. É através de enunciações contextualizadas que se concebe o outro, ou seja, o pensamento do outro, suas ideias, conceitos e, principalmente, ideologia. Segundo Bakhtin (2009 [1929]), é o meio ideológico e social que favorece a construção da consciência individual. Assim, não é através de vocábulos, mas das relações sociais que professor compreenderá as questões sobre o surdo e suas reais necessidades.

O terceiro plano de ensino inicia apresentando um objetivo muito pertinente no aprendizado de uma segunda língua, que é a desconstrução de mitos, seguido de reflexão sobre o surdo e seu processo histórico. Sobre o ensino da língua, sentimos ausência de objetivos sobre os aspectos linguísticos da Libras descritos na ementa, visto que esta contempla apenas um aspecto, o fonológico; entretanto, subentendemos que no último objetivo, “Acessibilizar a construção de conhecimentos teórico-práticos necessários para a comunicação [...]”, os demais aspectos sejam contemplados.

Destacamos os objetivos “Analisar as especificidades da inclusão do aluno surdo” e “Possibilitar aos educandos uma análise das peculiaridades relacionadas à pessoa surda na perspectiva da diferença linguística” por extrapolarem a perspectiva da ementa e possibilitarem discutir a inclusão e peculiaridades linguísticas do surdo. Estudar estas

peculiaridades permitirá ao professor não somente entender noções básicas da Libras e sua variação, mas identificar quem é seu aluno surdo e qual língua utiliza para abstração do conhecimento, bem como compreender o papel do intérprete na dinâmica da sala de aula. São discussões pertinentes e fundamentais na formação do futuro professor.

Com base nessas observações, podemos compreender que: a) em geral, os objetivos tendem a estabelecer como finalidades de seu ensino uma base linguística da Libras e, mais do que isso, reflexões sobre o surdo, sua cultura, história, educação; b) que há uma associação dos objetivos com os pressupostos descritos nas ementas. Verificamos que as ementas utilizadas não são as mesmas da Resolução CONSEPE, que apresenta uma proposta meramente instrumental da Libras sem abordar aspectos mais educacionais e políticos; ao contrário, as ementas e, conseqüentemente, os objetivos tentam estabelecer relações multidimensionais⁷⁵, mesmo que ainda de forma reducionista.

Assim, os objetivos podem ser considerados multidimensionais na medida em que:

a) estabelecem como objetivo o aprendizado básico da Libras, o que favorece a comunicação entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Conforme discutimos no capítulo II, a função primária da linguagem é a comunicação (VYGOTSKY, 2009 [1934]); assim, a dimensão humana da educação se inicia na interação social por meio da língua. É através da comunicação que aspectos necessários no processo de ensino e aprendizagem como o afetivo, o interpessoal e o intragrupal se tornam possíveis;

b) abarcam questões do contexto do surdo tais como sua língua, cultura, história, educação e sobre demandas de sua inclusão. A profissão docente como ato político por natureza precisa constantemente refletir sobre o sujeito, sua cultura e suas necessidades para pensar, organizar ou planejar suas práticas pedagógicas;

c) propõem uma ação intencional e sistemática para o aprendizado do saber e, com uma possível incidência no terceiro plano do saber-fazer, eis aqui o reducionismo. Os objetivos podem e devem ser operacionais no sentido de possibilitar aos formandos vivenciar, elaborar, diagnosticar, analisar, etc, ou seja, experimentar ações concretas que lhes permitam conhecer fazendo e não somente conhecer para fazer.

Neste sentido, percebemos uma fragmentação do saber docente possivelmente decorrente da lógica disciplinar de responsabilizar apenas aos componentes curriculares de estágio a competência de conhecer, analisar e intervir na realidade educacional, ou seja, do conhecer fazendo.

⁷⁵ Candau (1984) estabelece como multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem a articulação orgânica das dimensões humana, técnica e político-social.

4.3.2 Formas de mediação: análise dos conteúdos, metodologia e avaliação dos planos de ensino

A análise dos demais elementos que compõem o plano de ensino foi realizada no intuito de averiguar a correspondência com o discurso interpretado nos tópicos anteriores do documento. Assim, apresentaremos os elementos conteúdo, metodologia e avaliação de cada plano de ensino, seguido de inferência discursiva.

Os conteúdos do plano de ensino cedido pelo DLA apresentam uma estrutura detalhada, dividida em temáticas, as quais são desdobradas em tópicos que permitem ao aluno e ao professor sintetizar o que vai ser trabalhado no semestre.

1 – IDENTIDADE DO SURDO:

- - Quem é a pessoa surda e sua língua?;
- -Visão de Mundo, comunidade surda, identidade surda e cultura surda, seus costumes;
- - Lei Federal: nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/05.

2 – HISTÓRICO:

- -Um breve passeio pelas raízes da história de educação de surdos;
- -O impacto do Congresso de Milão de 1880 na construção educacional do surdos.

3 – LINGUÍSTICO:

- -Conceito da Libras e seus parâmetros;
- -Alfabeto manual;
- -Sistema de transcrição;
- -Gramática da Libras em contexto e suas regras;
- - Tipos de frases em Libras
- -A diferença entre o alfabeto manual e a soletração rítmica;
- - Classificadores de Libras;
- -Tipos de expressões faciais na Libras, frases afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas;
- - Exercitar as possibilidades de expressão corporal-dramatização e teatro;
- -Humor surdo.

4 – METODOLOGIA PARA ENSINO DOS SURDOS

- - Material pedagógico e jogos para surdos. Kit “Libras é Legal”.

Ciente de que os conteúdos devem ser meios para alcançar os objetivos traçados, podemos averiguar que eles os extrapolam, principalmente ao tratar dos aspectos linguísticos e incluir o quarto tema, metodologia para ensino dos surdos. Sobre os aspectos linguísticos, percebemos que, no objetivo, há apenas a menção ao aspecto lexical, em contrapartida, nos conteúdos há uma diversidade de temas, para além de vocábulos, como os aspectos fonológicos e sintáticos. Ademais, o sistema de transcrição da Libras requer conhecer a

estrutura da língua. Numa análise geral dos conteúdos gramaticais da Libras, consideramos que eles coadunam com o proposto na ementa, ou seja, são abordados em contextos e não através de vocábulos.

Em relação à inclusão da quarta temática, não há associação com a ementa e nem com os objetivos. Aparece no plano de ensino de forma inovadora possibilitando aos licenciandos conhecerem materiais que possam auxiliar no desenvolvimento de suas aulas, visto que se refere a um material didático, ou seja, um Kit⁷⁶ composto por um dicionário, um jogo e cinco livros didáticos trilingües que podem ser adquiridos. Entretanto, embora este tema apareça na relação dos conteúdos, observamos que, na metodologia, não há especificações de ações que possam contemplar o manuseio e a utilização do material, assim como não encontramos menção nas referências.

A metodologia discriminada apresenta ações estritamente relacionadas com os objetivos. Contempla o conhecer e a prática está relacionada ao desenvolvimento de conversação na língua de sinais, e não na docência. Não se percebe no plano procedimentos que viabilizem ao estudante se inserir na escola, ou pesquisar práticas de ensino aos surdos, nem referências relacionadas a leituras sobre a prática inclusiva para alunos surdos.

Aulas expositivas; Diálogos em Libras; Dramatizações e teatros históricos infantis; Leituras dirigidas; Dinâmicas de grupo; Vídeo e filmes.

Podemos constatar que os procedimentos metodológicos corroboram para construção do conhecer, mas um conhecer reflexivo, analítico, comunicativo e, principalmente intragrupal. A existência de práticas em grupo é percebida na avaliação, onde das três especificadas, duas são grupais.

- 1- Apresentação oral e escrita de seminários em grupo;
- 2- Avaliação escrita individual;
- 3- Apresentação oral e escrita de um estudo de caso (em grupo).

Salientamos que, em um destes instrumentos avaliativos, há uma solicitação de um estudo de caso, ação que não consta nos elementos analisados anteriormente. Assim, neste instrumento avaliativo, podemos conceber um possível estudo da realidade educacional dos surdos nas escolas comuns; no entanto, isso irá depender da mediação do professor.

⁷⁶ Mais informações sobre o *Kit Libras é Legal* podem ser encontradas no *site* <http://www.libraselegal.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=53&lang=pt>.

Analisando os elementos do plano de ensino cedido pelo Interlocutor III encontramos as seguintes especificações para os conteúdos:

- Um breve passeio pelas raízes na história da educação de surdos no Brasil e no mundo;
- Políticas Públicas que contemplam as necessidades dos surdos com ênfase na Lei nº. 10.436/2002 e no Decreto nº. 5.626/2005;
- Identidade Surda;
- Cultura e Comunidade Surda;
- Artefatos culturais do povo surdo;
- Concepções de surdez;
- Mitos sobre os surdos e as Línguas de Sinais;
- LIBRAS – Conceitos e Parâmetros;
- Classificadores da LIBRAS;
- Tipos de expressões faciais na LIBRAS;
- Vivência em LIBRAS: alfabeto manual e datilologia, sinal pessoal, números cardinais, ordinais e para quantidade, cumprimentos, calendário, pronomes, cores, família, verbos, cidades e bairros, meio de transportes e de comunicação, sinais relacionados ao ambiente de estudos e sinais específicos da área de conhecimento de cada curso.

Os conteúdos abordam a história, a educação, a política e a identidade dos surdos como o desenvolvimento da comunicação em Libras através de contextos, aspecto que se diferencia do objetivo. Além desse aspecto dicotômico, encontramos um conteúdo ausente nos objetivos: a questão dos mitos sobre o surdo e a Libras.

Em contrapartida, no quarto objetivo do plano, encontramos a seguinte finalidade: “Assimilar os estudos linguísticos da LIBRAS em comparação com a Língua Portuguesa”. Esse objetivo não foi dimensionado de forma específica nos conteúdos. Os conteúdos listados como parâmetros, classificadores e expressões faciais contemplam apenas alguns aspectos dos estudos linguísticos, de forma resumida. Além disso, não há citação da contraposição ou comparação com a LP.

Em relação à metodologia utilizada, o plano descreve aspectos muito semelhantes ao plano cedido pelo DLA:

A proposta pressupõe situações de aprendizagens orientadas e por descobertas, considerando a mediação do professor e a participação ativa da classe. Assim, os métodos utilizados serão contemplados a partir das seguintes estratégias: Aulas expositivas orais; Aulas expositivas sinalizadas; Dramatizações e teatro; Dinâmicas de grupo; Vídeo e filmes e Conversações em Libras.

As ações metodológicas não condizem com o que está proposto nos objetivos e nos conteúdos. O debate e a reflexão que hipoteticamente provém de leituras não são

mencionados. Há clareza de que as aulas ocorrem em Libras e língua portuguesa e de que a prática da Libras é privilegiada, inclusive nas avaliações através de conversações e prova sinalizada.

Os instrumentos avaliativos ocorrem priorizando atividades individuais, em duplas e grupos. Na atividade em grupo, há especificação de uma ação que não foi mencionada na metodologia, a realização de um seminário, que requer leituras, sínteses, debates, etc. Além desse aspecto, é importante externar que consta na avaliação atividades referentes à especialidade de cada curso, uma vez que o plano contempla os cursos de licenciatura em Letras Vernáculas, licenciatura em Letras com Língua Estrangeira (Inglês/Francês/Espanhol) e licenciatura em Matemática, aspecto mencionado no início ou parte superior do plano de ensino.

Em relação ao último plano, cedido pelo interlocutor II, há uma divisão em conteúdos teóricos e práticos conforme podemos observar:

TEÓRICO

- LIBRAS: mitos e conceitos
- Concepções sobre a Surdez
- História dos Surdos
- História da Educação dos Surdos e os modelos educacionais
- Cultura, Comunidade e Identidade Surda
- Inclusão do aluno surdo
- Parâmetros fonológicos da Libras

PRÁTICO

- Alfabeto Manual ou Datilologia
- Soletração Rítmica
- Números e valores monetários
- Saudações e Cumprimentos
- Períodos do Dia e Advérbios de Tempo
- Calendário
- Verbos em LIBRAS
- Sinais relacionados á área do curso (Ed. Física)

Conforme discorremos, o caráter prático nos planos de ensino estão relacionados à fluência na língua de sinais e não direcionados à prática pedagógica especificamente, e os teóricos, geralmente, relacionados ao conhecimento científico-cultural sobre o surdo e sua língua mediado através da língua portuguesa. De modo similar aos planos anteriores, os conteúdos se apresentam em consonância com os outros elementos do plano, de maneira sintetizada. Sentimos carência de aspectos mais gerais da linguística da Libras e, principalmente, de reportar a variação.

No que concerne à metodologia, este se difere dos demais ao citar a discussão de textos e a realização de seminário. Na avaliação, apresenta instrumentos compatíveis com a metodologia, realizados processualmente, em individual e /ou em grupo.

Após análise desses documentos, pudemos reconhecer que, embora haja um planejamento significativo de aspectos pertinentes e problematizadores para o futuro professor sobre a Libras e o surdo, o conhecimento disciplinar prescrito ainda não permite o aprender a fazer e conhecer fazendo (TARDIF, 2012 [1991]), seja devido à carga horária insuficiente ou à finalidade indefinida, dentre outros aspectos. As dimensões práticas e dinâmicas que possivelmente ocorrem no espaço/tempo de formação ainda não são contempladas nos documentos analisados, o que não se conclui que não haja a fusão entre a teoria e a prática.

A insuficiência de debate sobre a inclusão do surdo nos documentos analisados demonstra que falta o “chão” da escola, ou seja, ausência de contextos da realidade ou problemas educacionais do processo de ensino e aprendizagem dos surdos em escolas comuns. Esse tema deve ser configurado e registrado como necessidade de formação e projeção de intervenções futuras, de modo a contribuir com inclusão dos alunos surdos. Concordamos com Vasconcellos quando afirma que “um projeto será tanto melhor quanto mais estiver articulado à realidade dos educandos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 103).

Desse modo, a leitura dos documentos nos faz refletir sobre a solidez necessária na construção e organização de um componente curricular e que este precisa dimensionar a prática pedagógica a fim de aproximar os licenciados do campo e objeto de trabalho.

4.3 AS ENTREVISTAS: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES (INTERLOCUTORES) SOBRE O ENSINO DE LIBRAS

A estruturação da entrevista se constituiu a partir de quatro eixos. O primeiro trata do perfil dos interlocutores e objetivou apenas caracterizar e distinguir os interlocutores envolvidos na pesquisa. Assim, indagamos aos três professores sobre sua formação e tempo de atuação, obtendo as seguintes características:

a) O interlocutor I é graduado em Letras com Libras, possui especialização em Educação Especial e Inclusiva e já atua no ensino superior, especificamente na UEFS, com o ensino do componente curricular em estudo há três anos e meio;

b) O interlocutor II é licenciado em Letras Vernáculas e bacharel em Letras/Libras. Possui especialização em Libras e Educação Inclusiva. Embora tenha experiência há mais de

10 anos como professor e intérprete de Libras, exerce a docência no ensino superior há 3 anos;

c) O interlocutor III é formado em magistério (Ensino Normal), em Letras Vernáculas e Letras/Libras. Possui especialização em Libras e proficiência, certificada pelo PROLIBRAS⁷⁷, para o uso e ensino da Libras e para a interpretação. Embora já atue em cursos de graduações e pós-graduações há mais de três anos, na UEFS tem atuado há aproximadamente um ano.

Após apresentar os interlocutores, seguiremos nossa análise abordando os demais eixos, a saber: a) objetivo/importância do ensino da Libras, podendo averiguar a concepção geral do ensino pelos interlocutores e se esta comunga com as proposições das ementas e planos de ensino; b) consideração sobre as ementas e c) considerações acerca do planejamento: objetivo, temas, flexibilização e relação com atividades de extensão e pesquisa.

4.3.1 Sobre a importância do ensino de libras nas licenciaturas

Ao questionarmos a importância do ensino de Libras nas licenciaturas, os interlocutores relacionaram a necessidade de um saber que subsidie tanto mudanças de posturas nas concepções da surdez, quanto um saber-fazer pedagógico, no sentido de conhecer o aluno e poder criar procedimentos pedagógicos para dinamizar seu aprendizado.

A importância fundamental é que o futuro professor que vai se graduar aprenda a lidar com a pessoa surda, reconhecendo a língua de sinais, que tenha outra visão a respeito da língua de sinais e o senso crítico a respeito da cultura surda, daquele aluno diferenciado dentro da sala de aula, tirando a visão de deficiência e trazendo a visão de diferença linguística. (INTERLOCUTOR I).

É pertinente destacar que, inicialmente, o interlocutor aponta como objetivo principal o reconhecimento da Libras por ser um mecanismo preponderante para compreender o surdo enquanto sujeito possuidor de uma identidade e cultura peculiar, diferente da concepção clínica, onde o surdo é concebido pela deficiência, pela ausência da audição.

A questão da identidade e da cultura surda foi pontuada na ementa cedida pelo DLA, sobre a qual o interlocutor I declara ser coparticipante da construção:

⁷⁷ O PROLIBRAS é um exame de proficiência instituído no Decreto nº. 5626/05 para habilitar as pessoas com proficiência em Libras a atuar, seja na área da docência ou na interpretação. É uma medida provisória, que prevê a aplicação de provas até o ano de 2015, tempo em que as IES se organizam para ofertar os cursos específicos de formação na área.

ela foi elaborada [...] com a presença de um surdo que é outro professor daqui da instituição, e a gente decidiu elaborar a ementa achando o que seria mais importante, mais viável no ensino para as licenciaturas. (INTERLOCUTOR I).

Os interlocutores II e III, além de abordarem o “lidar” com o aluno surdo, especificam o saber atuar, ou seja, além do conhecimento da língua e do surdo, precisam saber como trabalhar com o aluno surdo.

O ensino é importante pra formação dos professores porque, com o entendimento da inclusão, eles podem ter algum aluno surdo em sala de aula e com o ensino de Libras pelo menos dá uma base de como ele pode atuar com esse aluno surdo, como ele pode proceder, algumas coisas que ele pode fazer em relação ao ensino de Língua Portuguesa, alguns tipos de metodologia que ele pode utilizar, então, a disciplina acaba dando uma base pra esse professor se ele vier a ter algum aluno surdo. (INTERLOCUTOR II).

O entendimento da fala desse interlocutor é de que o ensino de Libras irá abordar metodologias ao ensino do surdo na perspectiva da inclusão. Não identificamos na ementa essa proposição, apenas em seu planejamento um objetivo “analisar as especificidades da inclusão do aluno surdo”, que nos dimensiona para as possibilidades de agregar essa discussão.

O terceiro interlocutor exemplifica essa necessidade apresentando em sua fala as possíveis indagações que são feitas ao encontrar um aluno surdo na escola comum. Sua fala conota, hipoteticamente, vivências do ensino inclusivo ou experiências de professores sobre seu contexto real de ensino.

O ensino de Libras é primordial; é muito importante porque os professores que estão em formação, eles precisam ter conhecimento a respeito da língua de sinais e também do que é ser surdo; não é só a respeito da língua de sinais, ele também precisa saber como lidar com essa pessoa que têm uma limitação, no caso a surdez, e precisa saber, não só como trabalhar com aquela pessoa, mas também como lidar com elas e de certa forma, digamos, no curso de Pedagogia, vai trabalhar com coordenação. Chega um aluno surdo na escola, como é que vou direcionar? Como eu posso orientar a família? Como eu posso orientar os professores? Então esta formação é muito, muito importante por conta de que você vai ter uma noção; às vezes não tão aprofundada por conta da carga horária, que em minha opinião ainda é muito curta, muito rápida, [...] precisaria ser até um pouco mais, um ensino mais aprofundado, ter uma maior duração na carga horária, mas pelo menos eles têm uma noção básica, porque às vezes o professor chega à sala de aula encontra ou se depara com um aluno com surdez e ele diz: “E agora, eu vou fazer o quê? Como vou trabalhar? Como eu vou lidar com essa nova situação?” E ele tendo esse preparo aqui vai chegar lá já tendo uma noção. Bom, eu sei que o surdo, ele se comunica através da língua de sinais; tenho que fazer adaptação metodológica; eu tenho que ter cuidado na questão da avaliação, então tudo isso ele pode aprender com uma disciplina básica, além da questão básica, com a própria disciplina diz que é “Libras: noções básicas” [...]. (INTERLOCUTOR III).

Apesar de o interlocutor III ser contundente em suas palavras acerca da importância do ensino e, paralelamente, apresentar, a partir do contexto, objetivos para seu ensino, na ementa e no objetivos coletados por esse interlocutor não há descrição ou indicação nas finalidades de como o fazer-saber ou saber-fazer ocorre, apenas o saber conhecer. Isso não significa que não ocorra na prática um redimensionamento para aprendizagem e discussão das necessidades reais do professor diante do aluno surdo.

Outra questão que o interlocutor já apresenta nesta questão e que posteriormente é pontuada pelos demais é a carga horária destinada. Esta é considerada por todos os interlocutores como o maior impasse para a realização dos objetivos desse ensino.

4.3.2 Considerações sobre as ementas

No início da pesquisa, havíamos encontrado apenas duas ementas, a da Resolução CONSEPE e a cedida pelo DLA; portanto, direcionamos as questões apenas às duas ementas citadas. Preliminarmente, questionamos aos interlocutores acerca da ementa da Resolução CONSEPE, e, embora dois interlocutores tenham afirmado conhecer, todos declararam não utilizar. O interlocutor III apresentou uma ressalva proferindo que esta ementa é mais coerente com seu trabalho do que a que utiliza.

Salientamos que, durante a entrevista, tivemos que mostrar “fisicamente” a Resolução CONSEPE com a respectiva ementa a todos os interlocutores para que pudessem opinar sobre a mesma. Eis suas considerações:

Não. Eu desconheço a ementa do CONSEPE e os demais professores também. (INTERLOCUTOR I).

Já tive acesso a esta ementa, mas, como depois ela foi reformulada, aí tenho utilizado a outra. Essa não cheguei a utilizar; quando entrei já estava em vigência a outra. (INTERLOCUTOR II).

Eu não me recordo bem [leitura da ementa]; eu não me lembro. Mas esta está mais coerente da forma que trabalho, que trabalha com vocábulos, a questão gramatical da Libras; é interessante, porque a gente não pode só trabalhar com teoria, teoria, mas a gente precisa trabalhar com a língua de sinais e também fazer com que os alunos conheçam a gramática da língua de sinais, até pra fazer uma comparação e saber que a língua de sinais tem uma gramática própria que é completamente diferente da gramática da Língua Portuguesa. Eu não me baseio por ela, mas ela está mais próxima da forma que trabalho do que a ementa em vigência. Essa já fala um pouco mais da gramática, dos parâmetros e de vocábulos em língua de sinais. (INTERLOCUTOR III).

Ao lerem a ementa, os interlocutores não emitiram nenhum juízo de valor; apenas demonstraram não ter proximidade com a proposta, com exceção do interlocutor III. Este intensifica em sua fala a abordagem da Libras com vocábulos, conforme discutimos anteriormente na análise do plano de ensino, embora ressalte a importância de trabalhar gramática da Libras. Nas falas pontudas, podemos evidenciar que a ementa da Resolução CONSEPE não alicerça o ensino de Libras na UEFS.

Ao questionar sobre a ementa em vigência, considerávamos apenas a ementa cedida pelo DLA; todavia, na entrevista com o segundo interlocutor, tivemos acesso à terceira ementa. Assim, as discussões tecidas pelo interlocutor I e III referem-se à ementa do DLA. As considerações do interlocutor II referem-se à ementa que encontramos em seu plano de ensino.

Desse modo, podemos averiguar as constatações dos interlocutores I e III acerca da ementa cedida pelo DLA:

Eu acho a ementa boa; inclusive ela foi elaborada dentro da instituição, de acordo com o CONSEPE e com a presença de um surdo que é outro professor daqui da instituição, e a gente decidiu elaborar a ementa achando o que seria mais importante, o mais viável no ensino para as licenciaturas. Já que a carga horária da disciplina é pouca, a gente tentou usar o que fosse mais importante [...]. E foi aprovado primeiro em área, depois foi aprovado em departamento. (INTERLOCUTOR I).

Conforme mencionamos, o interlocutor I se coloca como participante da construção dessa ementa e afirma que ela foi pensada na formação para as licenciaturas, considerando a carga horária insuficiente. Há uma contradição inicial sobre a sua regulamentação no CONSEPE, em virtude de não encontrarmos nas resoluções apresentadas nenhuma menção sobre esta ementa. Contudo, o próprio interlocutor retifica a aprovação da ementa na área e no departamento. Procuramos o departamento para certificar a ata que consta essa aprovação, mas não conseguimos o acesso.

A consideração do interlocutor III é de que há na ementa o predomínio de uma abordagem teórica em detrimento da prática da Libras e, por isso, é considerada artificial.

Na verdade, assim: eu acredito que... na leitura da ementa, eu vejo que eles abordam muito a questão teórica na ementa. Acredito que é importante também você ter um embasamento teórico [...]. Como a disciplina diz, “Libras, noções básicas”, poderia abranger um pouco mais a questão prática também nas aulas [...]. Eu gosto de trabalhar a questão teórica, mas também, paralelo a isso, a questão prática. Trabalhar mais com a questão teórica como de pesquisa e de resultados, que eles tragam resultados, eles vão pesquisar e vão me apresentar os resultados, e aproveitar o maior tempo da aula com atividades práticas. Então isso poderia estar incluso na ementa, que eu acho que a ementa nesta questão ela é um pouco superficial [...]. (INTERLOCUTOR III).

Apesar da crítica à ausência da abordagem prática na ementa, esta se refere ao uso da Libras e não à prática pedagógica que tanto foi mencionada como objetivos importantes do ensino de Libras aos professores em formação. O próprio interlocutor III apresentou em suas falas indagações como: “[...] porque às vezes o professor chega à sala de aula, encontra ou se depara com um aluno com surdez e ele diz: - E agora, eu vou fazer o que? Como vou trabalhar? Como eu vou lidar com essa nova situação? (INTERLOCUTOR III)”. Esses questionamentos poderiam ser considerados essenciais na construção da ementa e dos objetivos; no entanto, essa problematização é esquecida nesta análise.

O segundo interlocutor, de maneira resoluta, afirma que, na transposição didática, transcende a ementa e que a mesma poderia ser reformulada. Salientamos que, neste momento, o interlocutor se refere à ementa explicitada em seu plano de ensino, elucidado anteriormente.

Quando cheguei eu tive acesso à ementa, eu acho que ela poderia ser reformulada pra que algumas outras questões pudessem ser contempladas dentro dela, apesar de que, como tem a ementa mas o conteúdo não é fechado então, a partir daquela ementa você pode inserir outros conteúdos também, mas eu acho que se tivesse uma reformulação também na ementa melhoraria um pouco mais isso porque às vezes tem professores que ficam presos, eu não fico presa, então alguns conteúdos que não estão contemplados, se houver tempo, eu contemplo na disciplina. (INTERLOCUTOR II).

Podemos perceber, a partir das leituras das falas dos interlocutores, que a dinâmica da sala de aula e, possivelmente, o contexto dos alunos, de cada semestre e curso e, principalmente, a perspectiva de cada professor, requerem um repensar o papel que o plano de ensino – neste momento não desassociamos plano e ementa, mas concebemos a ementa como parte constituinte do plano de ensino – cumpre na prática do professor e na organização dos estudos dos alunos. Suas falas nos fazem evidenciar que o plano é um documento orientador; é uma diretriz, e não algo rígido; ao contrário, o planejamento é um documento flexível que não precisa ser seguido fielmente, mas deve direcionar o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser discutido e, se necessário, reformulado.

A reformulação das propostas de ensino nos cursos de licenciaturas, ou seja, das ementas, é possível concomitantemente com as reformulações dos PPC's, que foi instituída na Resolução CNE/CP nº1/2002, precisamente no Art. 7, inciso III, quando prescreve que as IES devem constituir direção e colegiados próprios para, articulados com as unidades acadêmicas envolvidas, reformular seus PPC's a fim de tomar decisão sobre a organização institucional (BRASIL, 2002a).

Surge então a proposição de que as reformulações das ementas de Libras sejam construídas a partir de um estudo do contexto e diagnóstico apresentado pelos professores da área (o que, nesta pesquisa, foi perceptível ao discorrerem sobre a importância do referido componente curricular) e que os textos das ementas sejam substanciados pelo caráter teórico-prático conforme as diretrizes nacionais para formação de professores.

4.3.2 Considerações acerca do planejamento: objetivos, temas, flexibilização e relação com a pesquisa e a extensão.

As discussões que se seguem tentam dialogar sobre o planejamento do professor, objetivando agregar informações acerca da organização da Libras. Inicialmente indagamos as considerações sobre os objetivos propostos em seus respectivos planos e se os objetivos

atendiam às necessidades formativas. As respostas foram diversas, conforme podemos observar:

Concordo com os objetivos, mas eu acho que faltariam mais objetivos também. E nem todos os objetivos são alcançados; na maioria das vezes, porque [...] falta recurso, falta sala, falta empenho, falta importância, consciência da importância da disciplina. e então, a maioria dos objetivos não são alcançados e os alunos terminam a disciplina, que ela é realizada no último semestre, eles estão fazendo monografia então já não têm tempo suficiente pra poder se dedicar à disciplina; termina a disciplina sem ter contato com surdos, então a parte teórica provavelmente eles levarão para o resto da vida, mas a parte prática pouquíssimos conseguem levar adiante após a disciplina. (INTEERLOCUTOR I).

Não, principalmente por causa da carga horária; então em parte não atende. Atende só inicialmente para conhecimento da surdez, da pessoa surda, como lidar com aquele aluno surdo, mas a parte do professor realmente ter um domínio da língua pra conversar com o aluno, não. [...] os próprios alunos falam: “- Poderia ter Libras II, Libras III”; porque realmente não dá conta; 45 horas, você aprender uma língua é impossível. Então, a orientação sempre que eu dou é que eles, posteriormente, eles procurem um curso pra poder se aprofundar, aqueles que têm interesse porque com a disciplina realmente não vão sair proficientes. (INTERLOCUTOR II).

A gente tem um plano de curso geral; quando a gente vai colocar no portal, então geralmente a gente não coloca o plano de curso geral; se faz, constrói, organiza o seu plano de curso de acordo com a questão da sua metodologia. A ementa você tem que seguir, porque ementa é aquela, mas dentro daquela ementa você pode criar outros objetivos. Então, assim, os objetivos que eu coloco como proposta que, na verdade, é muito semelhante ao objetivo do que já existe dentro do plano de curso padrão, que todos os professores recebem [...]. Objetivos eu consigo sim, através das aulas; eu consigo sim contemplá-los; consigo fazer um trabalho que traz toda questão da teoria, da prática e contemplar cada objetivo porque você passa a analisar: “em 45 horas, como é que eu vou trabalhar cada conteúdo?”. Então você vai analisar como trabalhar um conteúdo teórico e prático, junto, paralelo, eu posso trabalhar a gramática da língua de sinais: sinais icônicos e sinais arbitrários; e eu posso pedir que tragam sinais icônicos e arbitrários. Então, assim, eu estou trabalhando teoria e prática ao mesmo tempo. [...] Então eu tenho conseguido trabalhar e alcançar todos os objetivos. (INTERLOCUTOR III).

Com base nas leituras das falas, podemos observar que os interlocutores I e II, em divergência com o interlocutor III, declaram não alcançar todos os objetivos traçados, o que é comum num planejamento. Apresentam como empecilho a falta de recurso, a carga horária insuficiente, a desatenção por parte dos discentes com relação ao componente curricular, principalmente porque metade dos cursos alocou o referido componente no último semestre, coincidindo com a conclusão do TCC, o que conseqüentemente demanda tempo maior de dedicação dos discentes, entre outros.

O interlocutor III declara alcançar os objetivos e explica que recebe um plano geral, mas que é modificado e adaptado por cada professor, semestralmente, no portal da instituição e que os objetivos são traçados já levando em consideração a carga horária. Contudo, o saber trabalhar com surdo, pontuado anteriormente como objetivo importante nesta formação não é considerado e mencionado neste momento e nem no momento seguinte, ao tratar de temas a incluir na proposta. Podemos examinar ao ler a resposta sobre as temáticas que tais docentes acrescentariam na proposta da formação:

Eu acredito que, apesar de ser “Libras: ensino básico”, os alunos deveriam conhecer a questão da gramática da língua de sinais um pouco mais aprofundado; questão da morfologia da língua de sinais, da sintaxe da língua de sinais; pelo menos, ter um conhecimento básico [...]. Eu trabalho com os parâmetros que é fonologia das línguas de sinais, mas não posso trabalhar, por exemplo, com determinado..., trabalho com a sintaxe através da construção de frases em línguas de sinais, os tipos de frases; mas isso eu trabalho nas minhas aulas; mas isso não está dentro do plano de curso [...]. Então eu trago essa questão gramatical, mas o plano em si ele não pede. Eu acho que poderia explorar um pouco mais a gramática da língua de sinais. (INTERLOCUTOR III).

Assim, este interlocutor tenciona como tema a incluir na proposta do componente curricular os aspectos linguísticos e gramaticais da língua de sinais. Objetivando retomar as discussões apresentadas inicialmente acerca dos objetivos do ensino, insistimos em indagar se haveria mais temas além do aspecto gramatical, ou seja, o que seria necessário ao futuro professor no ensino de Libras? Após o questionamento o interlocutor acrescentou:

Ele precisa ter conhecimento, primeiro, de como lidar com o surdo; ele precisa conhecer as políticas públicas que vão nortear também o trabalho deles em sala de aula e precisa ter conhecimento básico da língua de sinais; saber também um pouco de ensino de L2; saber que o surdo tem a Libras como L1 e o português como L2. Quando ele for trabalhar, por exemplo, numa turma de língua portuguesa, e não só de língua portuguesa, independente da disciplina [...], ele precisa saber que a língua portuguesa é a segunda língua do surdo, e a língua de sinais é a primeira língua. Isso eu deixo muito claro; eu costumo trabalhar a questão da escrita do surdo, das avaliações; eu gosto muito de trabalhar em sala de aula, explicar pra eles essa diferença [...], fazer análise do texto de um surdo; gosto de dar exemplos, a questão de que uma prova, uma redação, ela precisa ser corrigida por uma pessoa que seja conhecedor da Libras ou até mesmo um surdo para que leve em consideração a questão da particularidade linguística do surdo. (INTERLOCUTOR III).

Nesse depoimento, o interlocutor complementa que os professores precisam ter acesso ao saber sobre a L1 e L2; saber lidar com o surdo; conhecer os direitos educacionais dos

surdos e suas particularidades linguísticas, questões expressas nas diretrizes nacionais. O interlocutor II, em consonância, acrescenta a questão da inclusão na perspectiva bilíngue. Para além desses temas, o interlocutor I acrescenta tema antes não dimensionado, que é o *bullying*, expressando que a formação de professores deve debater temas reais e emergentes da sala de aula.

Acrescentaria a questão do próprio ensino de Língua Portuguesa para os surdos. E...a questão da inclusão também na perspectiva bilíngue, que a ementa não contempla; então essa questão bilíngue dos surdos também poderia ser contemplada; cultura e identidade apesar de não estar contemplada, normalmente os professores costumam trabalhar com essa temática também, acho que... principalmente estes temas. (INTERLOCUTOR II).

Eu tenho pensado muito a respeito do *bullying*, que existe muito *bullying* contra surdos nas escolas, e os professores precisam estar cientes disso, de como lidar com isso e etc. A legislação, a declaração de Salamanca, a inclusão, a forma como o surdo vê a inclusão, já que a maioria dos textos escritos a respeito de surdos foram ouvintes que escreveram e a maioria das decisões tomadas a respeito da educação de surdos são ouvintes que decidiram sem questionar os surdos. Então eu acho que poderia ocorrer uma abordagem maior em relação a isso: à inclusão, ao *bullying*, a temas mais atuais a respeito do surdo mesmo. (INTERLOCUTOR I).

Podemos inferir que os três interlocutores retomam discussão dos saberes necessários ao professor na inclusão. Saberes como “lidar” requer uma comunicação básica, um conhecimento da L1. Ademais, ser professor inclusivo exige conhecer direitos, peculiaridades como a escrita do surdo, sua cultura, saber avaliar, adaptar e problematizar temas emergentes como o *bullying* e uso de tecnologias assistivas, que não foi mencionado, mas pode ser considerado na conclusão da fala do interlocutor I.

A penúltima questão a abordar foi sobre a flexibilização ou adaptação no planejamento, principalmente porque o nível educacional de atuação dos egressos de Pedagogia é diferente do nível educacional dos egressos dos demais cursos de licenciaturas, o que hipoteticamente requer uma formação diferenciada. Os interlocutores declararam realizar uma flexibilização nos distintos cursos, seja na avaliação, ou na prática da Libras, ou no próprio conteúdo, mesmo que de forma tímida.

Pela pouca carga horária da disciplina, que é de 45 horas, nós temos apenas 15 encontros. Então, como a própria disciplina diz: “Libras noções básicas”. Então a gente acaba não fazendo muita mudança, já que a gente ensina o básico para que o aluno possa ter autonomia para continuar aprendendo demais coisas com o próprio surdo, mas quando a gente pega algumas licenciaturas de cursos diferentes como matemática, física e história, geralmente a gente deixa algumas atividades avaliativas como seminário, direcionados pra temas do curso mesmo. (INTERLOCUTOR I).

Sim. De acordo com o curso, eu faço a parte prática um pouco mais voltada para aquela área, utilizando mais sinais daquela área. Solicito atividades daquela área para que eles pesquisem sinais naquela área; então sempre eu procuro fazer isso a não ser quando não é possível, quando às vezes tem mais dificuldade pra encontrar sinais daquela área; por exemplo, já tive alunos da área de psicologia. Então é mais difícil, aí então você faz no geral. Mas História, Geografia, Matemática... Matemática e Educação Física mesmo, que sempre eu pego essas turmas, eu tenho trabalhado assim, flexibilizando e voltando um pouco mais para área de atuação deles. (INTERLOCUTOR II).

Eu faço uma flexibilidade às características de cada curso. Então, assim: um período das aulas, o conteúdo, ele é comum a todos os cursos, então no final da disciplina eu vou direcionando. Eu trabalho no curso de música, pedagogia, letras, matemática e geografia [...]. Eu tento direcionar cada conteúdo de acordo com a disciplina, inclusive até no material. No módulo que eu construí, tem também alguns trechos desse módulo que falam sobre cursos específicos. Música, então eu coloquei no módulo, incluí sinais relacionados à área de música e também as atividades precisam ser diferenciadas, por exemplo, se uma pessoa que trabalha com a turma de música, ela tem dúvida: - como é que eu vou ensinar música para surdos? Então a gente tem que esclarecer como deve ser trabalhado. Tem que fazer interpretação de música para que ele compreenda que a música pode ser passada para os surdos através da língua de sinais. Falar sobre a questão da vibração, que o surdo ele pode sentir através da vibração, de sentir, que os surdos também eles gostam de música, mas não da forma que os ouvintes; eles dançam; eles gostam de som; eles gostam de luz; eles sentem a vibração da música, mas que eles já não se apegam tanto à questão da letra da música. Então, a gente acaba direcionando. Se eu vou trabalhar com a turma de Pedagogia, então sempre tem uma atividade. Por exemplo, chegando ao final da disciplina, que eu peço que eles construam um jogo pedagógico bilíngue, então isso aí eu já não trabalho na turma de Música; eu trabalho só na turma de Pedagogia porque eles vão trabalhar com crianças; provavelmente, se tiver uma criança surda, eles vão saber adaptar uma atividade para que contemple essas pessoas, se caso houver algum surdo na sala de aula. Matemática, então eu peço que eles construam um jogo pedagógico matemático, que faça alguma coisa relacionada aos números; então, sempre quando chega ao final também a última avaliação é sempre direcionada de acordo com...; há sempre uma flexibilidade, de acordo com as características de cada curso. (INTERLOCUTOR III).

A relação da língua com as distintas áreas do conhecimento é dimensionada, principalmente nos exemplos apresentados pelo interlocutor III. Sua fala acrescenta

informações não encontradas nos documentos analisados anteriormente, ou seja, de que na transposição didática os contextos reais da sala de aula são simulados, problematizados para construção de saberes.

Por fim, a questão da relação do ensino com atividades de pesquisa e extensão surgiu pensando no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deve nortear as práticas pedagógicas e os documentos que as orientam. Uma maneira de superar a fragmentação de transferência de conhecimento tanto criticada pelos autores que fundamentaram nossos estudos, como Freire (1996), Tardif (2012 [1991]) e outros, é dimensionar o ensino como produção e construção de um novo conhecimento. A importância entre ensino e pesquisa é referenciada por Freire (1996) no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, onde o autor afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Em consonância com a perspectiva de Freire (1996), em julho de 1996, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/Sindicado Nacional (ANDES/SN) aprovou, no XXXII Conselho Nacional das Associações de Docentes (CONAD), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios que fundamentam o Padrão Unitário de Qualidade no setor público e privado.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. (ANDES, 2013, p. 50).

Ao indagar aos interlocutores sobre essa indissociabilidade pudemos averiguar que:

Não existe, porque a disciplina é curta, se a gente fizer uma atividade de extensão de viagem, de pesquisa, visita a uma escola, etc., a gente não consegue contemplar a ementa e os objetivos. Além disso, as escolas não são receptivas pra essas visitas, nem pra alunos que querem fazer monografias falando a respeito da inclusão, é muito difícil de entrar e a gente acha que é por causa de alguns erros e etc. que existe dentro das escolas inclusivas e que eles não querem mostrar já que vão ser documentados. (INTERLOCUTOR D).

Infelizmente, as IES ainda produzem um saber distante do saber produzido pela escola, e, ao invés de vivenciar a cultura escolar, as situações são simuladas e, às vezes, esvaziadas de temas emergentes apontados pelos próprios interlocutores. A ponte entre as IES e as escolas ainda não foi alicerçada para que ambas possam ter livre acesso e, conforme vimos, isso tem dificultado o desenvolvimento de atividades extensionistas e de pesquisa, além da carga horária do componente curricular se apresentar insuficiente.

Algumas vezes sim. Eu já, particularmente, já desenvolvi atividade junto com outro professor que ministra o componente também. Atividade de pesquisa também sempre é solicitada, de extensão. Se eu não me engano, foi só um semestre que teve atividade de extensão voltada pra língua de sinais, o que é pouco ainda. A dificuldade para realizar atividade de extensão é mais por falta de professor, porque se o professor vai ministrar curso de extensão, fazer essas outras atividades, aí ele tem que sair da graduação e, como não tem outro pra suprir essa falta, acaba não tendo extensão. A extensão acaba ficando realmente de lado. Então se tivesse mais professores seria possível desenvolver mais essas atividades. (INTERLOCUTOR II).

Outra questão pontuada como empecilho para a realização de atividades extensionistas é escassez de professores de Libras. Como no Brasil a formação na área é recente, bem como a inclusão do componente curricular foi regulamentada há 10 anos, ainda vivemos com o problema de falta de formadores de Libras, o que ocasiona uma demanda excessiva de atividades de ensino na carga horária do professor de Libras, impossibilitando ações extensionistas e de pesquisa.

Em relação à pesquisa, muitas atividades de pesquisas desenvolvidas acabam não se relacionando com grupos de pesquisas consolidados na CAPES ou em outros grupos articulados com a IES, mas pesquisas mais pontuais, sem divulgação dos resultados, o que, conseqüentemente, não contribui significativamente com a expansão do ensino na área, embora tendam a ressignificar a formação local. O caráter “pseudocientífico” (SAVIANI, 2009) da pesquisa é perceptível na fala que se segue:

Articuladas com os outros professores daqui, não!, **mas assim dentro das aulas eu sempre trabalho com essa questão de pesquisa; por exemplo, hoje eu pedi que eles fizessem uma pesquisa sobre o decreto 5.626, que é o decreto que regulamentou a lei de Libras. Então eles vão fazer uma pesquisa;** terão que fazer a leitura individual, depois eles terão que dividir os capítulos e, logo após, eles vão apresentar cada grupo seu capítulo e os outros grupos terão que fazer perguntas àquele grupo. Então, todas as pessoas terão que ter o conhecimento a respeito do Decreto. Então, assim, essa é uma atividade de pesquisa. Além disso, eu trabalho com pesquisas, com..., por exemplo, eu peço que eles tenham contato, procurem uma instituição que trabalhe com surdos, pra fazer, preencher um determinado questionário, fazer uma pesquisa de campo; eu peço também, que eles podem é... uma atividade, procure um professor de Libras ou um surdo, ou um intérprete de Libras porque aí eles vão lhe nortear, porque, assim, você pode procurar em dicionários. Como há uma diferença linguística, a questão da variação regional, então isso pode fazer com que vocês tragam sinais que não são próprios da nossa região. Então, você faz a pesquisa e depois você vai consultar uma pessoa que seja da nossa região para que possa trazer sinais que são específicos da nossa região. Então essas são algumas atividades de pesquisa que são feitas durante as aulas. (INTERLOCUTOR III).

Embora compreendamos a relação intrínseca entre ensino, extensão e pesquisa no ato pedagógico, é importante percebermos que esses aportes possuem propriedades distintas. Saviani (2009) discursa que a não diferenciação entre ensino e pesquisa na ação pedagógica é fruto de um pressuposto metodológico em que o ensino é percebido como um problema a ser investigado e, nas buscas das indagações, é que se obtém o conhecimento. Contudo o autor adverte que “o ensino não é pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializa-lo” (SAVIANI, 2009, p. 43).

Desse modo, é importante não tornar periféricas as pesquisas na educação. Se debruçar sobre leis, textos, sinalizações não são pesquisas, mas atividades que possibilitam a obtenção e organização do conhecimento. As pesquisas devem, ao menos, ser substanciadas de conhecimento para propiciar o desenvolvimento da sociedade.

Diante do exposto, observamos que há, na organização do componente curricular Libras, uma incógnita sobre seus reais objetivos, mas que ela cumpre sim uma função formativa, embora ainda fragmentada. Há a predominância de aspectos que envolvem a proficiência da língua em detrimento do saber pedagógico, mas, ao problematizar a própria língua e o surdo, este componente curricular fomenta e incentiva ao futuro professor um saber que lhe permitirá não invisibilizar o surdo nas escolas comuns.

Como devem as IES organizar a Libras para a preparação pedagógica? Devido ao nome Libras conotar a instrumentalização de uma língua, quais saberes são necessários desenvolver nesta formação específica? São muitos os questionamentos que precisamos fazer

e discutir para conseguirmos chegar a uma consciência política do fazer nesse campo de conhecimento e de que ela não deve ser pensada isoladamente, mas articulada com os saberes das demais áreas que compõem a formação do professor.

POR QUE NÃO CONCLUIR?

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço. (LISPECTOR, 1991, p. 19).

As palavras exprimidas nesta dissertação nasceram do fundo de obstáculos, poços profundos de medos, anseios e incertezas. Clarice Lispector traduz muito bem o que sentimos quando teclamos cada letra que aqui se manifesta: o medo das ciladas das palavras, das contradições e certezas, do dito não dito – palavras ocultas. Foi na superação desses sentimentos que ousamos escrever, cientes de que escrever é pronunciar-se, é despir-se, é abster-se do neutro, como também, é uma arte de convencer, replicar, indagar, descobrir e construir.

Cada palavra que alicerçou esta construção foi constituída de signos e conceitos ou linguagem e pensamento, ambos frutos de um contexto histórico cultural que nos permitiu, na relação com o outro ou no diálogo com o outro, acomodar novos conhecimentos.

Vygotsky (2009 [1934]) nos ensina que “o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sobra do Estige, ‘uma neblina, um tinido, um hiato’” (VYGOTSKY, 2009 [1934], p. 484). Assim, as palavras aqui expressadas representam o esforço de um pensamento oriundo das interações e experiências do cotidiano. Ao mostrar-se, o escritor exprime tensões, sentimentos, contextos e ideologias. A escrita não nasce do vazio; ao contrário, nasce de amontoados de informações que, aos poucos, mediatizados pelas palavras, ganham consistência ou se esvaem.

O que queremos dizer? Que, no caminho percorrido durante esta dissertação, alguns conceitos foram sendo acomodados e outros não, e que as escolhas feitas para nosso percurso foram no intuito de nos permitir imergir na importância que a língua tem na vida das pessoas, ou melhor, que a língua é nossa extensão, nossa riqueza, expressão daquilo que pensamos, sentimos, interagimos e construímos.

Desse modo, discutir sobre língua e, principalmente, descortinar aspectos históricos e linguísticos da Libras, é justificar a importância e implicação de seu ensino na formação do professor. A Libras, neste estudo, é compreendida como instrumento fundamental de

comunicação e construção das ideias e saberes. Isto posto, podemos compreender porque ela se tornou objeto de ensino na formação dos professores.

Se é através da língua, ou seja, da Libras que os surdos aprendem, esta se constitui um saber fundamental aos professores. Contudo, seu ensino surge a partir de um paradoxo que desencadeia nossos conflitos e discussões. Ao instituir Libras como componente curricular, a própria nomenclatura nos faz subtender que será instrumentalizado o ensino de uma língua, apenas. Ao desmistificar que não se aprende uma língua em um semestre e que, o ensino ao surdo na proposta inclusiva requer dos professores outros saberes, para além da língua, este componente curricular abre leques de possibilidades de sua inserção e organização.

Uma das possibilidades que encontramos para compreender a organização de um componente curricular foi através de documentos institucionais e/ou entrevistas com os professores, pois eles expressam os anseios, a intencionalidade, a experimentação metodológica dentre outros aspectos. É certo que, nem sempre, os documentos (inclusive entrevistas) conseguem fazer nexos com a prática, ou com o processo e os resultados. Entre os documentos institucionais e sua operacionalização, há contextos que não podem ser desprezados, mas respeitados. Entretanto, devido ao recorte deste estudo, não foi possível dimensioná-los.

Assim, ao analisar os documentos, podemos averiguar que a UEFS tem cumprido com o Decreto nº 5.626/05, implantado o componente curricular conforme as prazos estabelecidos e que os PPC's construídos e reestruturados após inclusão de componente curricular na instituição, ou seja, a partir de 2009 tem, em sua maioria, feito adequações. Nesses documentos, o componente curricular em questão está, em sua maioria, alocado em núcleos de formação específica, os quais têm como abordagem as questões teóricas e práticas do ensino. Entretanto, nas entrelinhas de suas ementas, não encontramos essa abordagem, mas uma diversidade de proposições sobre a Libras e o surdo, bem como sua história, educação, direitos, expressão de sua cultura, entre outros aspectos. A problemática de como ensinar um aluno surdo num contexto inclusivo é tema marginalizado na sua organização, porém os conteúdos explicitados podem permitir ao futuro professor compreender as características do aluno surdo, algumas peculiaridades linguísticas, e, principalmente, não torná-los invisíveis nas salas de aula.

Ressaltamos que entre os temas expressos há uma predominância dos saberes linguísticos da Libras em detrimento dos pedagógicos e que a prática está relacionada ao uso da Libras no intuito de desenvolver uma conversação e/ou comunicação. É verdade que,

compreendendo a língua como nossa extensão, é possível conhecer o surdo através de estudos da sua língua; porém, a realidade educacional “urge” por outros conhecimentos como avaliar, adaptação metodológica, fronteiras entre o professor e o intérprete de Libras, ou entre o professor da classe comum e o professor da sala de recurso multifuncional ou dos centros de apoios pedagógicos no AEE.

Assim, os saberes descritos estão mais relacionados para a construção de um saber teórico sobre o surdo do que sobre os saberes teórico-práticos de ensino inclusivo a este aluno. Foi identificada nos conteúdos organizativos do componente curricular Libras uma ascendência de conteúdos conceituais e uma escassez dos conteúdos procedimentais, ratificando o pensamento de Pimenta e Lima (2008), quando abordam que os saberes dos componentes curriculares nos cursos de formação estão desvinculados do contexto real da atuação dos futuros profissionais.

Salientamos que, embora a questão da carga horária referente ao componente não tenha sido destaque em nossas discussões, foi uma questão pontuada por todos os professores como empecilho para o desenvolvimento de seus objetivos e de um trabalho mais profícuo em relação ao contexto real da escola. Além da carga horária, o número de professores para o ensino de Libras em todas as licenciaturas da UEFS ainda é insuficiente, o que tem priorizado o desenvolvimento do ensino e desarticulado a pesquisa e extensão.

Os professores com formação específica conforme Decreto nº. 5.626/05 reconhecem a independência linguística da Libras e sua representação na vida dos surdos e da necessidade de se construir uma sociedade bilíngue. Apontam questões importantes no ensino para além da língua, como a questão do *bullying*, da inclusão, da expressão cultural. Podemos considerar que a necessidade de se trabalhar a perspectiva social e educacional do surdo os impulsionaram a construir uma ementa em que a língua não fosse concebida como algo distante de seus usuários, mas expressão cultural deles, os surdos.

Consideramos importante esta perspectiva de ensino, mediante a qual a língua é percebida como mecanismo de diálogo, de construção de conceito, de saber, como oportunidade de apresentar o surdo e suas necessidades educacionais. Assim, nas leituras realizadas, podemos constatar que é o contexto real das escolas que apresentam os saberes necessários a esta formação. São os conflitos vividos pelos milhares de surdos e professores no processo de escolarização que demandam os saberes necessários e emergentes a esta formação.

Os conflitos vividos nas escolas inclusivas devem ser “o fio condutor” da organização das ementas. Por isso, torna-se extremamente importante a articulação entre ensino superior e a educação básica. As pontes entre estas modalidades educacionais precisam ser construídas constantemente para que a formação de professor possa promover melhorias na educação e, principalmente, para que as universidades desestruturem sua organização disciplinar e possibilitem uma formação mais condizentes com as práticas inclusivas.

Por fim, podemos considerar que, embora a organização do componente curricular Libras ainda esteja estruturada na lógica disciplinar, ela contribui na formação de seus licenciandos na medida em que propõe o embate sobre o surdo; estimula o aprendizado da Libras; proporciona reflexões sobre as concepções errôneas sobre os surdos que historicamente foram construídas e as quais precisamos, urgentemente, desmistificar e, principalmente, por influenciar na quebra de barreiras atitudinais, pois esta é a mais perversa barreira para a inclusão.

Apesar das considerações apontadas, analisamos que chegar a uma conclusão seria algo incabível. A formação docente não deve ser homogeneizada porque os contextos sociais, geográficos, históricos, políticos, culturais e humanos são diversos. As concepções da formação devem refletir sobre as realidades postas para poder agir sobre elas. Isso também se aplica ao ensino de Libras. Esse ensino deve contribuir de forma a amenizar as pseudoinclusões na educação dos surdos, que não se apresenta de uma única maneira. Há “educações”, ou seja, várias formas e políticas de mediar a educação junto aos surdos. Precisamos continuar os estudos para poder intervir sobre as diferentes realidades, por isso não há como generalizar as considerações pontuadas nesta dissertação.

As lacunas apresentadas ao longo da pesquisa, como a análise dos efeitos do ensino de Libras na formação inicial do professor frente à sua docência no contexto educacional inclusivo com alunos surdos, permanecem latentes como objeto para estudos futuros. Além desse alvo, outras problematizações nos conduzem a prosseguir aos estudos como:

a) Se o componente curricular Libras não dá conta de ensinar uma língua, onde os professores aprenderão a Libras de fato? Assim, presumimos que o ensino de Libras nas escolas pode possibilitar que os futuros professores aprendam a Libras desde a infância.

b) Cientes de que a formação do professor deve ser mediada pela associação das dimensões teóricas e práticas do ensino, os perfis dos professores que lecionam Libras nas licenciaturas possibilitam essa conjectura? Quais os alicerces de sua formação?

Então, *porque não concluir?* A nossa inconcretude e limitação não nos permite chegar às raízes ocultas e submersas do mar, ou seja, a limitação desta pesquisa não permite analisar todas os nuances envolvidos no processo de ensino de uma língua na formação docente para chegar a uma determinação ou fim, também não foi este nosso objetivo. Assim, o que fizemos foi lançar pedras no fundo do poço!

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 13-24.

ALBANO, Elenora Cavacanti. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 25-35.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. Londrina, 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALIANO, Célia Regina. **A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos**. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_02_17_2429-7197-1-PB.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

ALVES, Rubem. **A escola que sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2. ed. 2001.

AMADO, James (ed.). **Gregório de Matos: obra poética**. Preparação e notas de Emanuel de Araújo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, 2 vol. Disponível em <www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/gregorio.html>. Acesso em janeiro de 2013.

ANDES/SINDICATO NACIONAL, **Cadernos ANDES**, n. 2, Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira. Rio de Janeiro, 2013 (4º ed. revista e atualizada). Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277_708.pdf> Acesso em janeiro de 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARISTÓTELES. **Categorias**. Trad. Mª José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Órganon: categorias**, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2005 (Série Clássicos Edipro)

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez Editora, 14ª ed. 2010. p.35-98

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen;

MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.21-53.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; LDA, 2011 [1997].

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BARROS, D. L. P. de. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.. p. 149-157.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição. Araraquara: JM, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1999.

BRASIL, **Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em junho de 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em maio de 2014.

_____. Ministério de educação e cultura. Centro nacional de educação especial. **Plano nacional de educação especial**. 1975/1976. Brasília; MEC/Cenesp, 1975.

_____. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial- CENESP. **Proposta Curricular para Deficientes Auditivos**. Brasília, DF: MEC, 1979, II Vol.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em junho de 2014.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em junho de 2012.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em junho de 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva.** Série Atualidades. Organizado por Giuseppe Rinaldi et. Al. Brasília: SEESP, 1997, v. I, II e III.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em junho de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CPNº1, de 18 de fevereiro de 2002a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em maio de 2014.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002b.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em junho de 2012.

_____. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em junho de 2012.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf>. Acesso em junho de 2012.

_____. **Lei n.º 6.946, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em junho de 2014.

_____. **Lei n.º 12.319 de 1º de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em maio de 2011.

_____. /MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013.** Subsídios para Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa- a ser implementado no Brasil, 2014. Disponível em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwi88Ni6u6HHAhUKg5AKHacpCbQ&url=http%3A%2F%2Fw>>

ww.bibliotecadigital.unicamp.br%2Fdocument%2F%3Fdown%3D56513&ei=wSTKVfyLEqGwgSn06SgCw&usg=AFQjCNFbUjHvYb1-cCcTBZdqILyV64t_4w>. Acesso em 6 de março de 2014.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento Social Surdo e a campanha pela Oficialização da Língua Brasileira de Sinais**. 2013, 275f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>>. Acesso em 13 de maio de 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Série Atualidades Pedagógicas. Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo: ABPEE, v. 3, n. 5, 1999, p. 7-25.

CAETANO, Juliana Fonseca; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. p. 219-236.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 37-61.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CASTILHO, Ataliba de. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.p. 51-61.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. A surdez, o surdo e seu discurso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 06, n. 02, 2004. Disponível em <<http://www.rwvistas.ufg.br/index.php/fen>>. Acesso em 2 de maio de 2013.

CONDÉ, Mauro Lucio Leitão. De Galileu a Armstrong: as várias faces da lua. **Cronos. Revista de História**. n. 5, junho de 2002. Editora: Pedro Leopoldo. p. 42-56.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DEPECKER, Loic. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Brasília: UnB, 1985.

DESLOGES, P. A deaf person's observations about na elementary course of education for the deaf. In: LANE, H.; PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education.** Tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

DÓRIA, A. R. F. **Introdução à Didática da Fala:** aspectos da Educação dos Deficientes da audição e da fala. Rio de Janeiro: MEC/Campanha para a educação do Surdo Brasileiro, 1959.

FARACO, C. A. **Considerações sobre a escola e a mídia impressa.** Texto impresso, 2010. Disponível em <www.nre.seed.pr.gov.br>. Acessado em 15 de janeiro de 2014.

FELIPE, Tanya Amara. Políticas linguísticas para inserção da Libras na educação dos surdos. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33, janeiro-dezembro/2006. p. 33-46.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna S. **LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor Instrutor.** Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos, MEC: SEESP, 2001.

FERNANDES, Sueli de F. **Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 1998. Disponível em <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24321/D%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA.pdf?sequence=1>>. Acesso em 2 de maio de 2010.

_____. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2ªed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, jun., 2002. Disponível em <C:\surdez\textos\CRITSURD.doc>. Acesso em: 3 de abril de 2009.

_____. **Educação de surdos.** 2. ed. Atual. Curitiba: Ibpx, 2011.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X exclusão o Brasil: reflexões sobre formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática da Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1986].

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p.307-335

FIORIN, José Luiz. (org.) **Introdução à Linguística.** São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

GADAMER, H-G. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p.129-140.

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

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

_____. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. In: PEREIRA, A. T. C.; STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. Coleção Letras/Libras, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZAGUINHA. **Eu apenas queria que você soubesse**. Série Identidade: Gonzaguinha. 1 CD, 2002

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. A escola como espaço inclusivo. In: BRASIL. **Salto para futuro: Educação especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 1999a. p. 45- 50.

_____. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: In: BRASIL. **Salto para futuro: Educação especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 1999b. p. 67-72.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006, vol.12, n.3, pp. 317-330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em janeiro de 2013.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no contexto de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **Elaboração de ementas jurisprudenciais: elementos teórico-metodológicos (Monografia)** Centro de Estudos Judiciários. Brasília: 2004, 154p.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia-Hermenêutica da Faticidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. Campinas, v.25, n. 3, p. 9-25, maio de 2004.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. p. 185-200.

LABORIT, Emmanuelle. **O Vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LEITE, Tarcísio de Arantes; QUADROS, Ronice Müller de. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis/SC: Insular, 2014, p.15-27.

LEMO, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. **A disciplina de Libras no ensino superior**: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, 2012. p. 002285-002296.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida**. 9ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991. p. 20.

LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano. In: **Os Pensadores**. Volume XVIII. São Paulo: Abril, 1973.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola e duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola pra surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-281.

MACHADO, L. M. da C. V; LÍRIO, Larissa Mendonça. A disciplina Libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista Faculdade Cenicista de Vila Velha**. ISSN 1984-9133, nº 6, jan./jun. 2011. p. 96-104.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: CORTEZ, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Revista Cadernos do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina**. V. 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

MEIRA, Fernanda Cilene Moreira de. **Atitude Social e Inclusão de Alunos Surdos: os Impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores.** 2012, 104f. Mestrado Acadêmico em Distúrbios do Desenvolvimento Instituição de Ensino. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MELO, Geovana Ferreira; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. In: **Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, set./dez. 2012, p. 41-49.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? como planejar? Currículo, área, aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino (Org.). **Libras em Estudo: ensino-aprendizagem.** São Paulo: FENEIS, 2012. p. 57-78.

MORAES, Cristina Costa de. **A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de mesquita sobre o dialeto desses alunos,** 2011. 180 f. (Mestrado acadêmico em educação instituição). Universidade Estácio de Sá.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da História da Educação dos surdos segundo Ferdinand Berthier. **Revista ETD, Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006. ISSN: 1676-2592.

NETO, José Borges. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola, 2003. p. 37-50.

NOGUEIRA, Érica de Azevedo; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura: investigando o processo de formação de professores.** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, 2011. Disponível em <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/lingua-brasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-profes/>>. Acesso em: janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Ana Carolina Sales. **Língua e Memória: a construção de sentidos da Lei 10.486/02 nos cursos de licenciaturas.** 2011. 90f. Mestrado Acadêmico em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo Quiotaca. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas e fonologia. Para quê? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: formação de profissionais.** São Paulo: FENEIS, 2014. p. 91-108.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética.** Organização, introdução e notas de Maria Aliete Doros Galhoz. Rio de Janeiro: Ed. José Aguilar, 1960. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-194.pdf>>. Acessado em 22 de julho de 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 1999. p. 15-34.

PIMENTAL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-158.

PLATÃO. **Crátilo**. Tradução de C. A. Nunes. 3. Ed. Belém: EDUFPA, 2001.

_____. **Timeu- Crítias**. O segundo Alcibíades-Hípias Menor. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. Ed. ver. Belém: EDUFPA, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. Efeitos de modalidade de Língua: as línguas de sinais. **Educação Temática Digital**, v.7, n.2, p.168-178. Campinas: ETD, 2006. Disponível em <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=127>>. Acesso em Janeiro de 2013.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 45-82.

QUADROS, Ronice Muller de; PATERNO, Uéslei. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n. 25/26, janeiro-dezembro, 2006, p. 19-25.

QUADROS, R. M.; CAMPELO, A. R. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais – Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**, 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 15-47

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Anotações sobre língua, cultura e identidade: um convite ao debate sobre políticas linguísticas. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n. 25/26, janeiro-dezembro, 2006, p. 26-32.

ROCHA, Solange. **O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Editora Ridendo Castigat Moraes. Edição Eletrônica www.jahr.org, 1754.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Companhia das Letras, 1998.

SAYÃO, Luiz Alberto Teixeira. **Bíblia Sagrada Almeida Século XXI**: antigo e novo testamento. São Paulo: Vida Nova, 2008.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. p. 219-236.

SANTOS, Gilfranco Lucena dos. **Tempo ético e tempo histórico**: a representação heideggeriana do Kairos como Augenblick. João Pessoa: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2453>. Acessado em 15 de janeiro de 2014.

SANTOS, Emmanuelle Felix dos; SANTOS, Camila Fernandes; SANTOS, Robervaldo Correia. **Fonologia da Libras e a (re)afirmação linguística**: o óbvio que ainda precisa ser dito. Cadernos do CNLF, vol. XVII, n. 08. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2013, p. 62-75. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos_/fonologia_da_libras_e_a_ROBEVALDO.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

SANTOS, Emmauelle Félix dos Santos. **Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras**: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior. In: VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2013, Sergipe. ISSN: 1982-3657.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema o contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996, p. 145-155.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ªed. Revista.Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Valéria Simplício da. **A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2015.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLEVINSKI, Steve; SUTTON, Valerie. **SignPuddle Online** v. 2.0. Sinal Criador. Disponível em <<http://www.signbank.org/signpuddle2.0/signmaker.php?=12&sgn=46>>. Acesso em 10 de maio de 2015.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. EDUSF, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; **A implementação da disciplina de Libras no ensino superior: questões para reflexão**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p. 1-13. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia. Justaposições: o Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua de Sinais e a Obra Francesa que Serviu de Matriz. **Revista Brasileira De Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 4, p. 569-586, Out.-Dez., 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a03v18n4.pdf>>. Acesso em 3 de maio de 2014.

STROBEL, Karen. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis, 2008. Tese de doutorado em educação – UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012 [1991].

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. 1996. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em: 05/03/2014.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em janeiro de 2014.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE nº 031/2009**. Aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício de magistério, e optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS. Feira de Santana, 2009a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE nº 043/2009**. Implantação de componente curricular Libras de acordo Resolução CONSEPE nº 031/2009. Feira de Santana, 2009b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Curso**. Departamento de Letras e Artes, Feira de Santana, 2009c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Feira de Santana, 2009d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE nº 212/2010**. Altera a resolução CONSEPE n. 043/2009, que regulamenta a implantação do componente curricular LET 808 – Libras: Noções Básicas, no curso de licenciatura em Pedagogia e dá outras providências. Feira de Santana, 2010a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Feira de Santana, 2010b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Feira de Santana, 2010c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE nº 213/2010**. Altera a Resolução CONSEPE 031/2009, que aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício de magistério, e optativa para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS. Feira de Santana, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Feira de Santana, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo, 2009 [1934].

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Coleção Cultura e Diversidade. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2000, p. 205.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VITALIANO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Julia; BROCHADO, Sônia Maria. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Boletim Técnico do Senac: a revista da Educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 39, n. p. 106-121, maio/ago. 2013.

APÊNDICES



APENDICE A
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa desenvolvida sob a responsabilidade da mestranda Emmanuelle Felix dos Santos, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação do Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus e Coorientação da Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.

Esta pesquisa objetiva investigar como o componente curricular Libras está organizado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da UEFS e quais proposições emergem da ementa e planos de ensino. Assim, destacamos que sua colaboração é fundamental para entendermos o contexto desse ensino na UEFS e contribuirá para que possamos compreender as possibilidades e lacunas do ensino de Libras na formação de professores e, concomitantemente, para ampliar o conhecimento científico nesta área. Desse modo, esclarecemos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de entrevista com uso do recurso de áudio gravação ou vídeo gravação (para participantes surdos), com autorização prévia, para permitir uma transcrição fidedigna das falas. Os resultados serão armazenados, analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos(as) participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para realização da entrevista. Ressaltamos que o (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Se depois de consentir com sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Ratificamos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: emmanuellefelix@ufrb.edu.br.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pelo (a) pesquisador (a), pelo orientador e pela coorientadora ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) participante

Emmanuelle Felix dos Santos
Assinatura da Pesquisadora

Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus
Assinatura do Orientador

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Assinatura da Coorientadora

_____, ____/____/____



APENDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

- 1- FORMAÇÃO
- 2- TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E LECIONANDO O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS
- 3- IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS
- 4- DIFICULDADES NO ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS
- 5- SE HÁ NO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS ATIVIDADES DE PESQUISAS OU EXTENSIONISTAS, INCLUSIVE COM OS OUTROS PROFESSORES DE LIBRAS
- 6- CONSIDERAÇÕES SOBRE A EMENTA PROPOSTA PELA RESOLUÇÃO DO CONSEPE
- 7- CONSIDERAÇÕES SOBRE EMENTA EM VIGÊNCIA
- 8- FLEXIBILIZAÇÃO/ADAPTAÇÃO DO PLANEJAMENTO AOS DIFERENTES CURSOS DE LICENCIATURA
- 9- SOBRE OS OBJETIVOS PROPOSTOS AO COMPONENTE CURRICULAR
- 10- QUAIS TEMÁTICAS ACRESCENTARIAM NA PROPOSTA DO COMPONENTE CURRICULAR

ANEXOS

ANEXO AUNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA**PLANO DE CURSO**

NOME DA DISCIPLINA:	LIBRAS: Noções Básicas	CARGA HORÁRIA:
CURSO:	LETRAS e PEDAGOGIA	45
SEMESTRE:	2009.1	

EMENTA:

Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção Básica de aspectos lingüísticos de LIBRAS.

OBJETIVOS:

- Reconhecer a LIBRAS como a língua usada pela comunidade surda do Brasil para se comunicar.
- Transmitir conceitos que permitam reconhecer as necessidades básicas de comunicação da pessoa surda.
- Promover entre os acadêmicos de Pedagogia e Letras, conhecimentos sobre a educação do surdo, proporcionando aproximação entre as culturas surda e ouvinte.
- Propor uma reflexão sobre a história, cultura e a identidade dos surdos e refletir sobre os diversos modelos educacionais para os surdos.
- Oferecer uma base lingüística e lexical em LIBRAS aos alunos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. IDENTIDADE DO SURDO:

- Quem é a pessoa surda e a sua língua?
- Visão de Mundo, comunidade surda, identidade surda e cultura surda seus costumes.
- Lei federal: Nº 10.436/2002 e Decreto Nº 5.626/2005.

2. HISTÓRICO:

- Um breve passeio pelas raízes da história de educação de surdos;
- O impacto do Congresso de Milão de 1880 na construção educacional de surdos.

3. LINGÜÍSTICO:

- conceito da LIBRAS e seus parâmetros;
- alfabeto manual ou Datilologia;
- sistema de transição;
- gramática da LIBRAS em contexto e suas regras;
- tipos de frases em LIBRAS;
- a diferença entre o alfabeto manual e a soletração rítmica;
- classificadores de LIBRAS;
- tipos de expressões faciais na LIBRAS, frases afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas;
- exercitar as possibilidades de expressão corporal – dramatização e teatro;
- humor surdo.

4. METODOLOGIA PARA ENSINO DOS SURDOS

- Material pedagógico e jogos para surdos, Kit “Libras é legal”.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas.
- Diálogos em LIBRAS.
- Dramatizações e teatros histórias infantis.
- Leituras dirigidas.
- Dinâmicas de grupo.
- Vídeo e filmes.

AVALIAÇÃO:**1ª. NOTA (peso 2):**

Apresentação oral e escrita de seminários em grupos (10.0)

2ª. NOTA (peso 2):

Avaliação escrita individual (10.0)

3ª. NOTA (peso 3):

Apresentação oral e escrita de um estudo de caso (em grupo).....(10.0)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAPOVILLA, F.C. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, Volume I e II/ Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael (editores); (ilustrações Silvana Marques). - 2.ed - São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
FELIPE, T. A. *Introdução À Gramática de LIBRAS* - Rio de Janeiro: 1997.

FELIPE, T.A. *LIBRAS em contexto: curso básico. Livro do estudante*. Brasília: MEC-SEE. 2005. 205 páginas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. – *Língua de Sinais Brasileira – estudos*

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*, Porto Alegre: ArtMed, 2003.
GÓES, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação*, Camainhas, Autores Associados, 1996.
QUADROS, R.M. – *Educação e Surdez: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL:

www.dicionariolibras.com.br

www.acessobrasil.org.br

www.ines.org.br

www.feneis.org.br

www.surdo.com.br

Assinatura do Professor

Assinatura Coordenador
do Curso

ANEXO B

PLANO DE ENSINO – LIBRAS

Ementa do componente curricular

Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.

Objetivos

- Desmistificar os mitos em relação à língua de sinais e o surdo
- Conhecer a fonologia da LIBRAS
- Refletir sobre as concepções de surdez e o processo histórico da Educação dos Surdos
- Analisar as especificidades da inclusão do aluno surdo
- Possibilitar aos educandos uma análise das peculiaridades relacionadas à pessoa surda na perspectiva da diferença linguística.
- Acessibilizar a construção de conhecimentos teórico-práticos necessários para uma comunicação básica na Língua Brasileira de Sinais.

Conteúdo

TEÓRICO

- LIBRAS: mitos e conceitos
- Concepções sobre a Surdez
- História dos Surdos
- História da Educação dos Surdos e os modelos educacionais
- Cultura, Comunidade e Identidade Surda
- Inclusão do aluno surdo
- Parâmetros fonológicos da Libras

PRÁTICO

- Alfabeto Manual ou Datilologia
- Soletração Rítmica
- Números e valores monetários
- Saudações e Cumprimentos
- Períodos do Dia e Advérbios de Tempo
- Calendário
- Verbos em LIBRAS
- Sinais relacionados á área do curso (Ed. Física)

Metodologia

Aula expositiva
Participação dialogada
Discussão de textos
Análise de filmes e documentários
Seminário

Avaliação

A avaliação é processual através de avaliação teórica escrita, avaliação prática, seminários, apresentação em Libras, discussão de textos, filmes e documentários. Estas avaliações serão realizadas individualmente e/ou em grupo.

Referencia básica

COUTINHO, Denise. Libras e língua portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, 2000.

TÂNIA A. Libras em contexto. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004

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

SKLIAR, Carlos Obra: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998

STRNADOVÁ, Vera. Como é ser surdo. s.l.: Babel Editora, 2000.

Referencia complementar

GESSER, A. Libras? que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, N. R. L. de. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. M.; MAURICIO, A. C. L. Novo Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras). 2 vols. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2011.

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

LIDINEIA CERQUEIRA

ANEXO CUNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA

2014.1

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA:	LET 808 LIBRAS: Noções Básicas	CARGA HORÁRIA:
CURSOS:	Pedagogia, Licenciatura em Letras Vernáculas, Licenciatura em Letras com Língua Estrangeira (Inglês/Francês/Espanhol) e Matemática.	45
SEMESTRE:	2014.1	

EMENTA:

Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção Básica de aspectos linguísticos de LIBRAS.

OBJETIVOS:**GERAL**

Reconhecer aspectos históricos, linguísticos e culturais na inclusão social e educacional da pessoa surda, bem como, proporcionar momentos de aprendizagem da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, através de discussões teóricas e atividades práticas.

ESPECÍFICOS

- Conhecer fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação de surdos.
- Discutir sobre legislação, identidade e cultura surda.
- Refletir sobre as concepções de surdez e o processo histórico da educação dos surdos no Brasil e no mundo.
- Assimilar os estudos linguísticos da LIBRAS em comparação com a Língua Portuguesa.
- Aprender e utilizar corretamente vocabulários básicos da LIBRAS.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Um breve passeio pelas raízes na história da educação de surdos no Brasil e no mundo;

Políticas Públicas que contemplam as necessidades dos surdos com ênfase na Lei Nº 10.436/2002 e no Decreto Nº 5.626/2005;

Identidade Surda; Cultura e Comunidade Surda; Artefatos culturais do povo surdo; Concepções de surdez; Mitos sobre os surdos e as Línguas de Sinais; LIBRAS – Conceitos e Parâmetros; Classificadores da LIBRAS; Tipos de expressões faciais na LIBRAS; Vivência em LIBRAS: alfabeto manual e datilologia, sinal pessoal, números cardinais, ordinais e para quantidade, cumprimentos, calendário, pronomes, cores, família, verbos, cidades e bairros, meio de transportes e de comunicação, sinais relacionados ao ambiente de estudos e sinais específicos da área de conhecimento de cada curso.
--

METODOLOGIA:

A proposta pressupõe situações de aprendizagens orientadas e por descobertas, considerando a mediação do professor e a participação ativa da classe. Assim, os métodos utilizados serão contemplados a partir das seguintes estratégias:

- Aulas expositivas orais.
- Aulas expositivas sinalizadas.
- Dramatizações e teatro.
- Dinâmicas de grupo.
- Vídeo e filmes.
- Conversações em Libras.

AVALIAÇÃO:

Os procedimentos avaliativos consistirão em: frequência, participação ativa da classe ao se posicionar frente a variadas temáticas e realização das atividades avaliativas. Assim, o processo se constituirá da seguinte forma:

- 1) - Conversação e fluência em LIBRAS (Individual) – Valor 7,0
- 2) - Resenha do filme “ E seu nome é Jonas”. (Duplas) – Valor 3,0
- 3) - Apresentação de seminários sobre o Decreto 5.626. (Grupos) - Valor 5,0

- 4) – Atividade avaliativa referente as especificidades de cada curso. (Duplas) - Valor 5,0
- 5) - Prova sinalizada estilo PROLIBRAS. (Individual) – 10,0

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAPOVILLA, F.C .**Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volume I e II/ Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael (editores); (ilustrações Silvana Marques). - 2.ed - São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FELIPE, T. A. **Introdução À Gramática de LIBRAS** - Rio de Janeiro: 1997.

FELIPE, T.A. **LIBRAS em contexto: curso básico**. Livro do estudante. Brasília: MEC-SEE. 2005 lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS. Ronice Muller de e KARNOPP. Lodenir Becker, **Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos**, Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

BRASIL, **Lei nº 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index>, (acessado dia 15/04/2011)

_____. **DECRETO Nº 5.626/05**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>, (acessado dia 15/04/2011).

ALMEIDA, Elizabeth C. **Atividades Ilustradas em Sinais da Libras**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

QUADROS, R.M. – **Educação e Surdez: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

STROBEL, Karin L. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

GESSER. Audrei, **LIBRAS?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**, Editora Parábola, São Paulo, 2009.

SÁ. Nídia Limeira de, **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

PERLIN. Gladis, e STROBEL. Karin, **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, ISBN: 85-60522-02-6, Florianópolis, 2006.

www.dicionariolibras.com.br

www.acessobrasil.org.br

www.ines.org.br

www.feneis.org.br

www.surdo.com.br

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL:

Assinatura do Professor

Assinatura Coordenador
do Curso

ANEXO D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
GABINETE DA REITORIA

recebido, 05/09/09
Gonçalves
S.A.C.
107
Prof.º Saulo José dos Santos Roche
Divisão de Assuntos Acadêmicos

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 031/2009

Aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, e optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS.

O Reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana e Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, *ad referendum* do CONSEPE,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, ofertados pela UEFS.

Parágrafo Único - Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, 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.

Art. 2º - O processo de inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular deve iniciar-se nos cursos de Pedagogia e Letras, no semestre letivo 2008.2, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas, conforme prazos e percentuais mínimos estabelecidos pela legislação vigente.

Art. 3º - Inserir a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado.

Art. 4º - Criar os seguintes componentes curriculares com as respectivas cargas horárias e ementas:

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	EMENTA
LET 808	LIBRAS: Noções Básicas	45 horas	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceito e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização lingüística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação de vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

RECEBIDO
Em 03/09/09
P1 [Assinatura]
Secretaria A.A. UEFS




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
GABINETE DA REITORIA

Parágrafo Único - Os colegiados deverão proceder à adequação dos currículos e projetos pedagógicos dos respectivos cursos para a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório (Formação de Professores) e optativo (Bacharelados), no prazo máximo de 120 dias.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Feira de Santana, 02 de abril de 2009.


José Carlos Barreto de Santana
Reitor e Presidente do CONSEPE

ANEXO E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
GABINETE DA REITORIA

Bicute, 27/04/09
Examinada-se a
S.G.C. Matrícula, Registro

Prof.ª Stella José dos Santos Rocha
Divisão de Assuntos Acadêmicos

25

RESOLUÇÃO CONSEPE 043/2009

**Implantação do componente curricular
LIBRAS de acordo Resolução
CONSEPE nº 031/2009.**

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da
Universidade Estadual de Feira de Santana, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Artigo 1º - Implantar o componente curricular LET808 LIBRAS: noções básicas, a partir de 2008.2, no 7º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia, carga horária de 45 horas com a seguinte ementa: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceito e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização lingüística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação de vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileiras de Sinais (LIBRAS).

Artigo 2º - Deslocar o componente curricular EDU113 Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas, do 7º semestre para o 6º semestre.

Artigo 3º - A carga horária total do curso passa de 3.320 para 3.365 horas.

Artigo 4º - Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala de Reuniões dos Conselhos Superiores, 15 de abril de 2009.

Jose Carlos Barreto de Santana
Reitor e Presidente do CONSEPE

RECEBIDO
Em 27.04.09
Secretária/D. A. A. /ME

ANEXO F



RESOLUÇÃO CONSEPE 212/2010

Altera a Resolução CONSEPE 043/2009, que regulamenta a implantação do componente curricular LET 808 – Libras: Noções Básicas, no curso de Licenciatura em PEDAGOGIA, e dá outras providências.

O Reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana e Presidente do CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições, atendendo à deliberação da Câmara de Graduação e considerando o que determinam a Lei nº 10 436, de 24 de abril de 2002, e a Resolução CONSEPE 031/2009, que regulamentam a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, e optativo para os cursos de graduação na modalidade de bacharelado,

RESOLVE:

Artigo 1º - Alterar a Resolução CONSEPE 043/2009, nos termos descritos abaixo:

Onde se lê:

Artigo 1º - Implantar o componente curricular LET808 LIBRAS: noções básicas, a partir de 2008.2, no 7º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia, carga horária de 45 horas com a seguinte ementa: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceito e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização lingüística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação de vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileiras de Sinais (LIBRAS).

Leia-se:

Artigo 1º - Implantar o componente curricular LET 808 - LIBRAS: Noções Básicas, com carga horária de 45 horas, a partir do semestre letivo 2008.2, no 7º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia.

Parágrafo Único – Aos alunos que ingressaram no curso até o período letivo 2008.1 é facultado cursar LIBRAS como componente curricular optativo.

Artigo 2º - Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Reitoria, 25 de novembro de 2010.


José Carlos Barreto de Santana
Reitor e Presidente do CONSEPE

ANEXO G



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004
GABINETE DA REITORIA

Vence 21/11/10
do Setor: S.D.C. M.
Tricula e Registre

20/11/10
48
20/11/10

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 213/2010

Altera a Resolução CONSEPE 031/2009, que aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, e optativo para os cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS.

O Reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana e Presidente do CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS,

RESOLVE:

Artigo 1º - Alterar a Resolução CONSEPE 031/2009, nos termos descritos abaixo:

Onde se lê:

Artigo 2º - O processo de inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular deve iniciar-se nos cursos de Pedagogia e Letras, no semestre letivo 2008.2, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas, conforme prazos e percentuais mínimos estabelecidos pela legislação vigente.

Leia-se:

Artigo 2º - O processo de inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular deve iniciar-se nos cursos de Pedagogia e Letras, para todos os discentes que ingressaram a partir do semestre letivo 2008.2, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas, conforme prazos e percentuais mínimos estabelecidos pela legislação vigente.

Parágrafo Único – Aos alunos de licenciatura que ingressaram no curso até o período letivo de implantação de LIBRAS como componente curricular obrigatório do curso, é facultado cursá-lo como componente optativo.

Onde se lê:

Artigo 3º - Inserir a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado.

Leia-se:

Artigo 3º - Inserir a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular optativo para os cursos de graduação na modalidade de bacharelado.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
 Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004
 GABINETE DA REITORIA

Onde se lê:

Artigo 4º - Criar os seguintes componentes curriculares com as respectivas cargas horárias e ementas:

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	EMENTA
LET 808	LIBRAS: Noções Básicas	45 horas	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceito e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização lingüística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação de vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Leia-se:

Artigo 4º - Criar o seguinte componente curricular com a respectiva carga horária e ementa:

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	EMENTA
LET 808	LIBRAS: Noções Básicas	45 horas	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceito e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização lingüística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação de vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Artigo 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Reitor, 25 de novembro de 2010.


 José Carlos Barreto de Santana
 Reitor e Presidente do CONSEPE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal N 77.498 de 27/04/76

Reconhecida pela Portaria Ministerial N 874/86 de 19/12/86

Departamento de Ciências Humanas e Filosofia

PROJETO DE CURSO DE FILOSOFIA

BACHARELADO E LICENCIATURA

Comissão de Implantação do Curso de Graduação em Filosofia

FEIRA DE SANTANA

AGOSTO/2010

8.3.2. Eixo de Conteúdos Teórico/Práticos – Componentes Exclusivos da Licenciatura: Filosofia da Educação, Escola, Docência e Cotidiano Escolar, Psicologia e Educação, Metodologia e Didática do Ensino de Filosofia, Relações Étnico-raciais na Escola, Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação, Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas, Política e Gestão Educacional, Libras: Noções Básicas, Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV.

8.3.3. Eixo de Pesquisa Integradora – Componentes Exclusivos do Bacharelado: Metodologia da Pesquisa em Filosofia, Seminário de Pesquisa I, Seminário de Pesquisa II, Tópicos em Filosofia I, Tópicos em Filosofia II, Monografia I e Monografia II -TCC

8.4 Coerência do Currículo com os Objetivos do Curso

O eixo em volta do qual se constrói o currículo do Curso de Filosofia, modalidades Bacharelado e Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana deve preconizar a formação de profissionais capazes de analisar e intervir no cenário cultural utilizando conhecimentos teóricos e práticos consolidados durante a graduação, visando à articulação do ambiente acadêmico e social dentro de uma formação crítica e ética. Diante disso, propomos um currículo com uma flexibilidade curricular que enseja a liberdade, como condição precípua da investigação filosófica e a articulação do conteúdo com a finalidade de assegurar, ao futuro profissional e pesquisador, uma formação filosófica que seja academicamente relevante e, por isso, idêntica nos seus delineamentos fundamentais.

Em vista disso a construção da democracia e a conseqüente cidadania não podem ser indiferentes ao estudo de filosofia. A centralidade da pessoa humana define o projeto filosófico do curso, e tanto a Licenciatura como o Bacharelado, deve, então, contribuir para o aprofundamento do conhecimento da realidade emergente.

8.5 Coerência do Currículo com o perfil desejado do egresso

Código	Componente Curricular	C.H.
	Estágio II	100
EDU 616	Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação	60
EDU 113	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	60
EDU 114	Política e Gestão Educacional	75
	Optativa 4	60
		355

VII SEMESTRE

Código	Componente Curricular	C.H.
	Estágio III	100
	Libras: Noções Básicas	45
	Optativa 5	60
	Monografia I	75
		280

VIII SEMESTRE

Código	Componente Curricular	C.H.
	Estágio IV	100
	Optativa 6	60
	Monografia II - TCC	75
		235

Componente Curricular: Linguagem Brasileira de Sinais [LIBRAS] Instrumental

Carga horária: 60h

Ementa: noções de língua portuguesa e lingüística; parâmetros em libras; noções lingüísticas de libras; sistema de Transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação, teoria de tradução e interpretação; classificadores de LIBRAS; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras.

Bibliografia Básica

Livro de Libras. http://www.libras.org.br/livro_libras.php

SACKS, Oliver. W., 1993. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Oliver Sacks: tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Bibliografia Complementar:

KARNOPP ; QUADROS. Língua de Sinais Brasileira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LET 808

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima (org). Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) Brasília: MEC, SEESP, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Componente Curricular: Estágio I

Carga horária: 100h

Ementa: Observação e interação com professores e alunos em situações de ensino de Filosofia no Ensino

Médio. Planejamento e elaboração de projetos a serem aplicados em sala de aula.

Bibliografia

Referências condicionadas pela temática escolhida em consoante anuência do orientador.

Componente Curricular: Estágio II

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COLEGIADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A circular graphic with a light blue background. It features a stylized DNA double helix on the left and a microscope on the right, both rendered in shades of blue and purple. The text is overlaid on this graphic.

*Projeto Curricular do
Curso de Licenciatura
em Ciências Biológicas*

Feira de Santana
Março/2012

NFE – Núcleo de Formação Específica

CÓDIGO	COMPONENTES DISCIPLINARES	C.H.
EDU 117	Organização da Educação Básica Brasileira e Profissionalização Docente	45
EDU 806	Didática I	45
EDU 822	Psicologia e Educação	45
LET 808	Libras: Noções Básicas	45
	SUBTOTAL	180

CÓDIGO	PRÁTICA EDUCATIVA	C.H.
BIO 467	Biologia, Saúde e Educação	45
BIO 619	Sexualidade e Educação – B	60
BIO 723	Biologia de Campo Aplicada ao Ensino de Ciências e Biologia	60
EDU 182	Construção do Conhecimento Escolar e Ensino de Evolução	60
EDU 183	Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	45
EDU 322	Imagens de Natureza no Ensino de Ciências	60
EDU 354	Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar	75
EDU 565	Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I	45
EDU 566	Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II	45
EDU 567	Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso	30
EDU 643	Prática de Ensino em Diversidade Biológica	45
	SUBTOTAL	570

CÓDIGO	ESTÁGIOS	C.H.
EDU 568	Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências I	100
EDU 569	Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências II	100
EDU 570	Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia I	100
EDU 571	Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia II	100
	SUBTOTAL	400

OP – Componentes Optativos

CÓDIGO	DISCIPLINAS	C.H.
	Componentes Curriculares Optativos	180

7º SEMESTRE

CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	T	P	E	T/P	C.H.	PRÉ-REQ.
BIO 274	Fisiologia Vegetal – B	45	30	00	00	75	-
BIO 350	Metazoários IV: Amniotas	30	30	00	00	60	BIO 347 BIO 349
BIO 923	Biologia do Desenvolvimento	30	00	00	00	30	-
EDU 565	Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I	00	00	00	45	45	-
EDU 569	Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências II	00	00	100	00	100	EDU 568
LET 808	Libras: Noções Básicas	45	00	00	00	45	-
TOTAL						355	

8º SEMESTRE

CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	T	P	E	T/P	C.H.	PRÉ-REQ.
BIO 277	Fisiologia Humana – B	30	30	00	00	60	BIO 275
BIO 546	Biologia da Conservação	00	00	00	60	60	-
BIO 620	Educação Ambiental – B	00	00	00	45	45	-
EDU 566	Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II	00	00	00	45	45	EDU 565
EDU 570	Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia I	00	00	100	00	100	EDU 183
EXA 542	Paleontologia e Paleoecologia Aplicado à Biologia	30	15	00	00	45	-
TOTAL						355	

9º SEMESTRE

CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	T	P	E	T/P	C.H.	PRÉ-REQ.
BIO 400	Fisiologia Animal Comparativa	30	45	00	00	75	BIO 350
BIO 467	Biologia, Saúde e Educação	00	00	00	45	45	-
EDU 567	Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso	00	30	00	00	30	EDU 566
EDU 571	Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia II	00	00	100	00	100	EDU 570
TOTAL						250	

Convenção:

T	Teórica
E	Estágio
P	Prática
T/P	Teórico/prático (no mesmo espaço/tempo)

QUADRO III – INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Núcleo de Formação Básica (NFB)	2.115
Núcleo de Formação Específica (NFE)	1.150
Componentes Optativos (OP)	180
Atividades Complementares (AC)	200
TOTAL	3.645

TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO

Tempo mínimo = 09 semestres letivos ou 4 anos e meio
Tempo máximo = 14 semestres letivos ou 7 anos

QUADRO VI – COMPONENTES CURRICULARES NOVOS

Código	Componente Curricular	C.H.	Ementa
EDU 182	Construção do Conhecimento Escolar e Ensino de Evolução	60	A disciplina tem como foco a construção do conhecimento escolar em ciências, concebida como uma das dimensões do trabalho docente. Pretende promover a apropriação de saberes pedagógicos relativos ao processo de seleção de saberes a serem ensinados a partir da cultura social mais ampla, sua reorganização, reestruturação e recontextualização nos programas curriculares das instituições escolares. Para tanto, elegeu como objeto de estudo a inclusão curricular e a recontextualização didática da teoria darwinista de evolução no ensino médio de Biologia. Como dimensão prática, serão diagnosticadas dificuldades de aprendizagem e desafios no ensino de evolução em literatura e em entrevistas com professores e alunos, elaboradas e analisadas estratégias de ensino, e analisados recursos didáticos disponíveis para a abordagem deste conteúdo curricular.
EXA 531	Matemática Aplicada à Biologia	45	Elementos de matemática discreta: recursão, probabilidade e combinatória. Sistemas lineares. Conceitos básicos do cálculo elementar. Aplicações à biologia.
FIS 916	Física Aplicada à Biologia	45	Medidas de grandezas físicas. Leis de Newton. Trabalho e energia: leis de conservação. Lei de Coulomb, Campo elétrico e Potencial Elétrico. Introdução a Física Moderna. Hidrostática e Hidrodinâmica. Sólido e fluidos. Capilaridade. Ondulatória.
LET 808	Libras: Noções Básicas	45	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceito e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização lingüística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação de vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

QUADRO VII – COMPONENTES CURRICULARES QUE MANTIVERAM MESMO CÔDIGO E EMENTA

Código	Componente Curricular	C.H.	Ementa
BIO 246	Micologia – A	45h	Padrões e processos em micologia básica. Biologia comparada dos grupos fúngicos. Noções básicas de fisiologia e ecologia de fungos.
BIO 248	Sistemática Vegetal – Embriófitas	75h	Sistemática e filogenia de embriófitas. Aspectos morfológicos específicos de cada grupo. Importância econômica e ecológica dos grupos.
BIO 706	Introdução à Sistemática – A	30h	Normas de Nomenclatura Taxonômica. Sistemática essencialista. Fenética, sistemática filogenética e cladística. História dos sistemas de classificação. Hierarquia Taxonômica.
EDU 117	Organização da Educação Básica Brasileira e Profissionalização Docente	45h	A educação escolar considerando o contexto sócio-econômico e político. Os planos, as diretrizes e a legislação para a educação básica. Organização e gestão do sistema escolar: aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Os profissionais da educação. Representação da docência produzida por textos oficiais, professoras e professores e mídias em geral.

ANEXO J



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

*Autorizada pelo Decreto Federal n.º 77.496, de 27.4.1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 874/86, de 19.12.1986*

José Carlos Barreto de Santana
Reitor

Washington Almeida Moura
Vice-Reitor

Rubens Edson Alves Pereira
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Maria Helena da Rocha Besnosik
Pró-Reitora de Extensão

Marluce Maria Araujo Assis
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Geraldo Ferreira de Lima
Diretor do Departamento de Letras e Artes

Ana Cláudia Dórea
Coordenadora do Colegiado de Letras e Artes

Selma Soares de Oliveira
Diretora do Centro Universitário de Cultura e Arte

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, **no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas**, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I. **400** (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II. **400** (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III. **1800** (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV. **200** (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (grifos nossos).

Por sua vez, a Resolução CES/CNE nº 2/2004, de 08 de março de 2004 (em anexo), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Música e foi também contemplado na presente proposta. Embasam ainda este projeto os seguintes atos legais (ver o teor integral de cada um dos mesmos, em anexo):

- Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, da Presidência da República (Institui a obrigatoriedade de LIBRAS em cursos de formação de professores);
- Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (Torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio);
- Parecer CNE/CES nº 228 de 4 de agosto de 2004 (Discorre sobre a diferenciação a ser feita entre carga horária de estágio e carga horária de Práticas educativas e sobre a caracterização de estágio supervisionado);
- Parecer CNE/CES nº 197 de 7 de julho de 2004, (Discorre sobre um quinto da carga horária para os componentes dos conhecimentos pedagógicos em cursos de licenciatura);
- Resolução UEFS-CONSEPE nº 54, de 21 de setembro de 2001 (Regula as Atividades Complementares).

8.2. Síntese da organização curricular

Conteúdos	Eixos	Componentes curriculares*	CH	CH Eixo	Pré-Requisito
Científico Culturais	Conhecimentos Acadêmico-humanísticos	Introdução à Antropologia	60*	495 h	--
		Relações étnico-raciais na escola	60*		--
		História geral da arte	60*		--
		História da educação I-E	60*		--
		Fundamentos Históricos, filosóficos e sociológicos da educação	30*		--
		Tecnologias da informação e da comunicação	45*		--
		Elementos de etnomusicologia	30*		--
		Psicologia da Música	45*		--
		Eletiva I	60*		--
		Eletiva II	45*		--
	Conhecimentos Pedagógicos	Educação especial e políticas educacionais inclusivas	60*	390 h	--
		Didática I	60*		--
		Libras	45*		--
		Gestão e política educacional	45*		--
		Psicologia da educação I - Aprendizagem	60*		--
		Psicologia da educação II - Desenvolvimento	60*		--
		Optativa I	60*		--
	Instrumental e Vocal	Técnica vocal	45*	180 h	--
		Teclado I	30*		--
		Teclado II	30*		Teclado I
		Teclado III	30*		Teclado II
		Optativa II	45*		--
	Teórico-musical	Arranjo, composição e criação musical	60*	780 h	--
		Harmonia I	45*		--
		Harmonia II	60*		Harmonia I
		Estruturação Musical I	60*		Harmonia II
		Estruturação Musical II	60*		Estruturação Musical I
		Estética e estética musical	45*		--
		História da música I	45*		--
		História da música II	45*		--
		História da música III	45*		--
		História e diversidade da música brasileira I	45*		--
		História e diversidade da música brasileira II	45*		--
		Teoria e percepção musical I	45*		--
		Teoria e percepção musical II	45*		Teoria e percepção musical I
		Teoria e percepção musical III	45*		Teoria e percepção musical II
Teoria e percepção musical IV	45*	Teoria e percepção musical III			
Optativa III	45*	--			
Formação Prática	Prática Instrumental e vocal	Prática de conjunto I	30*	270 h	--
		Prática de conjunto II	30*		--
		Prática de conjunto III	30*		--
		Regência I	45*		--
		Regência II	45*		--
		Regência III	30*		--
		Canto coral I	30*		--
		Canto coral II	30*		--
	Prática Educativa	Pedagogia do instrumento	30*	330 h	--
		Audio visual aplicado à educação musical	30*		Regência I
		Tecnologias da informação aplicada à educação musical	30*		Regência II
		Educação musical I	60*		--
		Educação musical II	60*		--
		Educação musical III	60*		--
		Educação musical IV	60*		--
Pesquisa e Prática Musical	Metodologia da pesquisa em música	30*	120 h	--	
	Pesquisa musical I	30*		Metodologia da pesquisa em música	
	Pesquisa musical II	30*		Pesquisa musical I	
	Pesquisa musical III	30*		Pesquisa musical II	
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I	90*	400 h	--
		Estágio Supervisionado II*	100		Estágio Supervisionado I
		Estágio Supervisionado III*	105		Estágio Supervisionado II
		Estágio Supervisionado IV*	105		Estágio Supervisionado III
AACC	--	--	--	200 h	--
Carga Horária Total				3.165 h	

* O ementário dos componentes curriculares acima listados encontra-se no ANEXO A, deste projeto.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Libras	Conhecimentos Pedagógicos	L808	45
EMENTA			
Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. 2. Alfabeto manual ou dactilológico; 3. Sinal-de-Nome; 4. Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. 5. Praticar Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. 6. Sistematização do léxico: <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Números; 6.2. Expressões socioculturais positivas: cumprimento, agradecimento, desculpas etc.; 6.3. Expressões socioculturais negativas: desagrado, impossibilidade etc.; 7. Introdução à morfologia da Libras: nomes (substantivos e adjetivos), alguns verbos e alguns pronomes; 8. Praticar Libras: diálogos curtos com vocabulário básico. 9. Noções de tempo e de horas; 10. Aspectos sociolingüísticos: variação em Libras; 11. Noções da sintaxe da Libras: frases afirmativas e negativas; 12. Praticar Libras: diálogo e conversação com frases simples. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>COUTINHO, Denise. <i>Libras e língua portuguesa: semelhanças e diferenças</i>. João Pessoa: Arpoador, 2000.</p> <p>TÂNIA A. <i>Libras em contexto</i>. Brasília: MEC/SEESP, 2007.</p> <p>QUADROS, Ronice Muller de. <i>Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos</i>. Porto Alegre: Artmed, 2004</p> <p>SACKS, Oliver W. <i>Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p>SKLIAR, Carlos Obra: <i>A surdez: um olhar sobre as diferenças</i>. Porto Alegre: Mediação, 1998</p> <p>STRNADOVÁ, Vera. <i>Como é ser surdo</i>. s.l.: Babel Editora, 2000.</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>BRASIL. <i>Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005</i>. Brasília: MEC, 2005</p> <p>BRITO, Lucinda Ferreira. <i>Por uma gramática de línguas de sinais</i>. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.</p> <p>LABORIT, Emanuelle <i>O voo da gaivota</i>. Paris: Copyright Éditions, 1994</p>			

ANEXO L



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS**

**PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA**

**FEIRA DE SANTANA
Fevereiro, 2009.**

7º SEMESTRE						
Disciplinas	Código	Pré-Requisitos	Tipo de Aula			C.H.
			T	P	E	
Química Ambiental	EXA 463		30	-	-	30
Metodologia e Didática do Ensino da Química	EXA 471	-	-	45	-	45
Experimentação para o Ensino de Química III	EXA 466	-	-	60	-	60
Estágio Supervisionado em Ensino de Química I	EXA 472	-	-	-	150	150
Optativa II		-	45	-	-	45
TOTAL DE CARGA HORÁRIA NO SEMESTRE			75	105	150	330

8º SEMESTRE						
Disciplinas	Código	Pré-Requisitos	Tipo de Aula			C.H.
			T	P	E	
Tópicos Especiais em Ensino de Química	EXA 478	-	30	-	-	30
Experimentação para o Ensino de Química IV	EXA 467	-	-	45	-	45
Libras	LET 808	-	-	45	-	45
Seminários de Preparação ao Trabalho de Final de Curso	EXA 479	-	-	45	-	45
Estágio Supervisionado em Ensino de Química II	EXA 473	EXA 472	-	-	150	150
TOTAL DE CARGA HORÁRIA NO SEMESTRE			30	135	150	315

9º SEMESTRE						
Disciplinas	Código	Pré-Requisitos	Tipo de Aula			C.H.
			T	P	E	
Pesquisa em Ensino de Química	EXA 468	-	-	45	-	45
Optativa III	-	-	60	-	-	60
Trabalho de Final de Curso	EXA 480	EXA 479	-	60	-	60
História da Química	EXA 477	-	30	-	-	30
Estágio Supervisionado em Ensino de Química III	EXA 474	EXA 473	-	-	100	100
TOTAL DE CARGA HORÁRIA NO SEMESTRE			90	105	100	295

Ementa: Especificidades lingüísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa como meios de apropriação da linguagem e usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes de LIBRAS. Aquisição da linguagem e usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS.

Bibliografia Básica

BERNARDINO, E.L. Absurdo ou Lógica? A produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRITO, L.F. e SANTOS, D. A importância das Línguas de Sinais para o Desenvolvimento da Escrita pelos Surdos. In: CICCONE, M. (Org) Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

FERNANDES, E. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

BRITO Luis Ferreira. Por uma Gramática da Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

Bibliografia Complementar

SKLIAR, C. (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1 e v. 2.

Relações Étnico-Raciais na Escola (EDU 311) – C.H. 60 h/a (T)

Ementa: A identidade como produção social e histórica. Raça e etnia. Democracia racial. O etnocentrismo. Ideologia do recalque nos currículos, materiais pedagógicos e práticas escolares.

Bibliografia :

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Rio de Janeiro : Ministério da Cultura – Fundação Palmares, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais. Distrito Federal : Conselho Nacional de Educação, 2003.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394. Distrito Federal: Ministério da Educação, 1996.