Two hands are shown in a sign language gesture, with the index and middle fingers extended upwards and the thumb tucked in. The hands are positioned on either side of the title text.

Libras em estudo: ensino-aprendizagem

Neiva de Aquino Albres
Organizadora

Autores

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Edna Aparecida Mercado

Mônica Conforto Gargalaka

Roseli Reis da Silva

Elizabeth Aparecida Andrade Silva Figueira



Feneis-SP

Neiva de Aquino Albres
(Organizadora)

Libras em estudo: Ensino-aprendizagem

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Edna Aparecida Mercado
Mônica Conforto Gargalaka
Roseli Reis da Silva
Elizabeth Aparecida Andrade Silva Figueira
(Autoras)



© 2012 by Neiva de Aquino Albres

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA FENEIS LTDA.
Rua das Azaléas, 138
Mirandópolis, em São Paulo - SP
Tel.: (11) 2574-9151
www.feneissp.org.br

Capa e projeto gráfico
Gerson Gargalaka

Foto da capa
Gerson Gargalaka

Editoração Eletrônica
Neiva de Aquino Albres

Revisão ortográfica
Amanda Dardes Pimentel

Revisão
Neiva de Aquino Albres
Vânia de Aquino Albres Santiago
André Nogueira Xavier

Libras em estudo: ensino-aprendizagem / Neiva de Aquino Albres (organizadora). –
São Paulo: FENEIS, 2012.
159 p. : 21cm – (Série Pesquisas)

ISBN 978-85-62950-03-2

1. Língua de Sinais. 2. Ensino de língua. 3. Surdos – Educação.

Agradecimentos

Aos professores de Libras que colaboraram para a realização desse trabalho, que generosamente nos permitiram filmar suas aulas e disponibilizaram suas produções, oferecendo assim a possibilidade de reflexão sobre as peculiaridades de sua atuação.

Aos professores convidados, agradecemos por compartilhar conosco suas inquietações, reflexões e saberes.

Nosso muito obrigado, ao pesquisador-aprendiz por ter partilhado conosco momentos de criação, tensão, prazer e produção acadêmica sem os quais esta experiência não teria acontecido.

Sumário

Prefácio	09
<hr/>	
ENSAIOS	13
<hr/>	
SABERES DOCENTES: A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA DE SINAIS <i>Neiva de Aquino Albres</i>	15
<hr/>	
O ACONTECIMENTO DO ENSINO DE LIBRAS – DIFERENÇAS E RESISTÊNCIAS <i>Vanessa Regina de Oliveira Martins</i>	37
<hr/>	
ARTIGOS	55
<hr/>	
O SIGNIFICADO E IMPLICAÇÕES DA INSERÇÃO DE LIBRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA <i>Edna Aparecida Mercado</i>	57
<hr/>	
O USO DO <i>BLOG</i> COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LIBRAS: AS POSSIBILIDADES DAS PALAVRAS NESSE CIBERESPAÇO <i>Mônica Conforto Gargalaka</i>	79
<hr/>	
O ENSINO DA LIBRAS PARA OUVINTES: ANÁLISE COMPARATIVA DE TRÊS MATERIAIS DIDÁTICOS <i>Roseli Reis da Silva</i>	105
<hr/>	
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LIBRAS: UM ESTUDO DE CASO <i>Elisabeth Aparecida Andrade Silva Figueira</i>	131
<hr/>	
SOBRE AS AUTORAS	155



Do encontro de palavras se tece um texto

Esse livro é fruto do desejo de se ter um olhar acadêmico sobre o ensino da Libras, esse desejo nasceu do contato entre pesquisadores-orientadores e professores em formação no processo de constituição como pesquisador-aprendiz, e foi motivada pela necessidade de se criar espaços para o estabelecimento de trocas que gerassem pesquisas e reflexões sobre o ensino de Libras.

Surpreendemo-nos com os professores em formação, neste processo, encontramos professores comprometidos com o fazer pedagógico, com a educação de surdos e com a reflexão sobre o ensino da Libras.

Do contínuo de conversas, ora face a face, ora por e-mail, ora por telefone, skype, msn... a orientação (comunicação por meio de palavras) acontecia. O produto da ação de orientadores e pesquisadores-aprendizes foi uma coleção composta de três livros que apresentamos; o primeiro: discute a formação, contratação e atuação de tradutores/intérprete de Libras; o segundo: caminha na investigação por conhecer os múltiplos espaços as estratégias de ensino de Libras, e o terceiro: busca na descrição e análise o conhecimento sobre a Libras.

No emaranhado de palavras próprias e de palavras alheias os textos foram sendo tecidos. Também a palavra neste livro é palavra de outros, já que se constituem de outras vozes no texto do pesquisador-aprendiz: a voz de seus orientadores, a voz dos autores lidos, dos colaboradores/sujeitos das pesquisas e em outro pólo a voz do leitor que ao tomar os textos poderá construir sentidos próprios. Assim, a leitura se constitui por um emaranhado de palavras que tomam sentido pelo tecido produzido e pela interpretação de quem se debruça sobre esse tecido.

É preciso, a palavra que organiza o pensamento, que instrumentaliza a reflexão, que registra o conhecimento produzido. A palavra que divulga os avanços da ciência. Uma palavra outra a partir de si mesmo, uma palavra capaz de ouvir a outra palavra.

Intitulamos esse livro de **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. Os ensaios teóricos foram produzidos pelos professores do curso de formação de professores de Libras: Neiva de Aquino e Vanessa Regina de Oliveira Martins. A primeira procurou compartilhar os saberes determinados para a formação de professores de língua de sinais no exterior e no Brasil apontando caminhos para reflexão sobre o ensino de línguas e de método na formação docente; e a segunda fez uma crítica sobre a política de ensino de Libras emergente a partir das ações estratégicas do Estado.

Os trabalhos de pesquisa em formato de artigo científico buscaram responder a questões relevantes sobre o fazer pedagógico, sobre as políticas de construção de currículo, sobre as estratégias desenvolvidas por professores e sobre recursos materiais para o ensino-aprendizagem de Libras.

Edna Aparecida Mercado apresenta a análise das ementas da disciplina de Libras oferecida em cursos de pedagogia de Instituições de Ensino Superior em São Paulo a fim de promover a formação inicial de professores, revela uma grande diferença entre as instituições quanto ao conteúdo, carga horária e organização da disciplina. Constata que a disciplina de Libras como organizada não tem condições de minimizar os problemas de professores e alunos surdos incluídos em escolas no ensino comum.

Mônica Conforto Gargalaka analisou dois blogs usados como recurso didático para ensino de Libras. A pesquisa qualitativa foi construída pela leitura e descrição das partes do *blog*, como: *layout*, postagens, comentários, ilustrações e uso de recursos midiáticos. Pelas palavras postadas e palavras ditas em entrevista, discute o papel ativo dos professores/produtores e o papel ativo-responsivo do aluno ao atribuir sentidos próprios às mensagens. Constata que a tecnologia

educacional é emergente com vistas ao desenvolvimento de recurso pedagógico para o ensino de Libras.

Roseli Reis da Silva analisa livros didáticos para o ensino de Libras. O objetivo do trabalho foi apresentar as reflexões e os resultados práticos sobre a organização de três livros disponíveis no mercado. Discute sobre a conscientização do professor em relação à escolha e adaptação de livros didáticos voltados às necessidades de alunos ouvintes. Leva o leitor a pensar a relação entre o livro didático usado em sala de aula e concepções de ensino/aprendizagem e linguagem de quem o adota.

Elizabeth Aparecida de Andrade Silva Figueira teve como objetivo investigar e analisar a prática pedagógica de professor de Libras como segunda língua com foco no ensino de vocabulário. Mapeou as estratégias de ensino de vocabulário e identificou como a prática do professor e as atividades por ele desenvolvidas em sala de aula puderam contribuir para aumentar ou minimizar o contato dos aprendizes com os termos propostos para aquela aula. A autora concluiu que a abordagem de ensinar do professor, ou seja, o modo como o professor estrutura suas aulas e como se relaciona com os alunos são aspectos que influenciam o contato dos alunos com o vocabulário e a construção de sentidos sobre estes novos termos a aprender.

Esta obra divulga parte das pesquisas mais recentes desenvolvidas na área de ensino-aprendizagem de Libras. Os estudos sugerem reflexões bastante pertinentes para os que estão em processo de formação em Letras e também para aqueles que buscam uma formação continuada e atualização. Assim, sua leitura é interessante para alunos e professores de cursos de Letras em busca de melhoria no ensino de Libras.

Neiva de Aquino Albres





ENSAIOS



SABERES DOCENTES: A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA DE SINAIS

Neiva de Aquino Albres¹

Introdução

Historicamente, o ensino foi assimilado como uma vocação, geralmente relacionado ao gênero feminino, pouco valorizado e de baixa remuneração, o que exigia um baixo nível de formação. Somente depois da segunda guerra mundial, com a evolução dos sistemas escolares, com a democratização da escola, passa a ser responsabilidade do Estado prover a educação das crianças e surge a concepção de que para o ensino é necessário preparo profissional, ou seja, estamos falando da transformação da própria sociedade (TARDIF e LESSANDRE, 2009).

Há um movimento para a profissionalização do ensino, para a elevação da formação dos professores (TARDIF, 2007), materializado no Brasil com a Lei de diretrizes e bases Nacionais, exigindo a formação de professores em cursos de nível superior (licenciaturas) (BRASIL – LDBN, 1996).

Todavia, Saviani (2008) critica a alternativa encontrada no Brasil de prover aos institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores os cursos de pedagogia e licenciaturas, e considera que a LDBN sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um baixo nível de educação, visto que os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008). A expansão dos institutos superiores constitui uma política colocada pelos organismos internacionais para a política de ampliação à formação para classes populares com instituições de caráter técnico-profissionalizantes (FREITAS, 2002).

¹ Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Em diversas instâncias acadêmicas, esforços e estudos voltam-se para a busca da qualidade da formação, centrados no aprimoramento de instrumental teórico-prático que considere a especificidade da ação educativa, muitos dos quais na perspectiva da profissionalização docente (MATOS, 2007, p. 1).

Estas instâncias acadêmicas trabalham principalmente com a formação inicial, refletem sobre a organização do currículo e do saber docente, buscando como eixo a vinculação da teoria e prática.

Pesquisas no campo da Educação, em linhas que estudam mais precisamente a formação de professores, têm buscado interpretar indicadores dos processos de apropriação e de elaboração dos conhecimentos científicos profissionais por estudantes interessados em formar-se professor. Dentre as questões sobre este processo, levantamos: Qual a natureza dos saberes necessários ao professor? Trata-se de conhecimentos científicos ou de conhecimentos técnicos? E os conhecimentos racionais que se pautam em crenças implícitas, em valores, ou seja, na própria subjetividade do professor como perpassam a formação acadêmica?

Quando a Libras é reconhecida como língua no Brasil e seu ensino é difundido, ocorre um grande número de vagas para a docência da Libras e a necessidade de muitos profissionais com formação para assumir estas vagas em Escolas de Surdos, em empresas, em ONGS, em Instituições de Ensino Superior e em secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O texto, que ora apresento, revela minhas reflexões, também provindas de minhas experiências como formadora de professores de Libras (surdos e ouvintes), tanto em cursos livres, em consultorias, em curso de graduação Letras Libras e em curso de pós-graduação em Libras com habilitação em docência. Busco também elementos para reflexão no pensamento de alguns autores que têm se dedicado ao campo da formação, assim como no campo do currículo e mais recentemente no campo do saber docente, com o objetivo de contribuir para a construção de propostas de formação docente direcionadas por uma perspectiva histórico-crítica para a formação de professores de Língua de Sinais.

Organizo o texto discutindo primeiramente os “(1) *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores*”, logo em seguida, apresento as “(2) *Experiências de formação de professores de língua de sinais*”, principalmente, na

América e em alguns países europeus. Embora os dados sobre esta situação ainda sejam escassos, acredito ser relevante conhecer o que já se tem desenhado para esta formação. Por fim, proponho ao leitor uma reflexão sobre “(3) *Questões de ensino de línguas e método na formação docente*”.

1 - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores

Os saberes do professor se originam de várias hierarquias: da família, da escola que o formou, da sua cultura pessoal, dos seus pares. São saberes plurais, heterogêneos, temporais, já que se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira, portanto, são personalizados (TARDIF, 2010).

É na educação formal (universidade) que o estudante entra em contato com sistemas explicativos das ciências, da filosofia, das normas sobre a escola e sobre o processo de ensino, entra em contato com os métodos e técnicas relativos à docência, organizados em forma de conhecimento teórico e prático (FONTANA, 2011). Sendo o contexto do trabalho o lócus da execução deste saber docente. Tardif (2010) indica que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (...) o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a história profissional (TARDIF, 2010, p. 11).

Para Tardif (2010), o saber não se reduz única e exclusivamente a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do sujeito, mas também, configura-se com um saber social, manifestando-se nas relações complexas entre professores e alunos. É fundamental "situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social, entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2010, p. 16).

Tardif (ibid.) usa a expressão "*mobilidade de saberes*" como uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes, não somente em relação ao cognitivo, revelando uma visão da totalidade do ser professor.

O saber docente está do lado da teoria e a prática pode ser vazia de saber ou pode conter um falso saber, baseado em crenças, ideologias. Para Tardif (ibid.), o saber é produzido na prática. Aquilo a que chamamos de "teoria", torna-se concreto num sistema de práticas e de profissionais que a produzem e as assumem: pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, modifica as suas relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e a do coletivo onde está inserido.

Até o presente momento, no Brasil, os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas na área de ensino de segunda língua. Isso aconteceu pelo menos por três fatores: primeiro, devido à falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão/formação que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela e; terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual como a Libras (LEITE, 2001b, 2004; LACERDA, LODI E CAPORALI, 2004).

Sem um material teórico-didático, no qual possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino, os professores de línguas de sinais se vêem obrigados a recorrer às fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal fonte de conhecimento desses professores, sobre “como o ensino funciona” e sobre “como ele deveria ser”, é a experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências oralistas que focalizavam palavras fora de textos e de contextos e que ignoravam a interação como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz (LEITE, 2004).

Lacerda, Lodi e Caporali (2004) relatam que socialmente é aceito o professor proficiente na língua, mas sem conhecimento didático. Consideram ser fundamental investir na formação desse professor para que se apropriem de conhecimentos sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o ensino.

Consideramos ainda que os instrutores surdos mais novos recorram aos conselhos dos instrutores mais conhecidos pela comunidade surda ou os que têm anos de trabalho na FENEIS. É muito comum os instrutores mais velhos “orientarem” tipos de atividades que demandam muito tempo da aula e pouco uso orientado da língua. São estratégias como a de treinar um “teatro”, de ligar palavras aos sinais desenhados que acontecem em todo o país nos cursos que se propõem a ensinar a Libras (LEITE, 2004).

Leite (2001a) descreve ser bastante comum nas aulas de Libras que os instrutores surdos usem como estratégia de ensino atividades nas quais alunos ouvintes precisam criar diálogos sem dar a esses alunos subsídio para essa produção. Instrutores com uma postura autoritária não permitem que os alunos ouvintes façam suas anotações em escrita, justificando que a língua de sinais é visual e que a total atenção deve ser dada às sinalizações. Concomitante a essas atitudes organizam suas aulas com a lógica de que os alunos ouvintes precisam primeiro aprender o vocabulário para só depois construir frases.

Gesser (2006, p. 196) ao analisar aulas de Libras discute que há falta de estrutura dos cursos, enfatiza “a importância de pensar na formação de professores surdos e ouvintes, questões voltadas para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didático/pedagógicos tanto no contexto dos surdos que aprendem o português como no contexto de ouvintes que aprendem a LIBRAS”.

Constatamos que os professores de Libras também recorrem as suas experiências como alunos ou as suas relações com os seus pares (outros professores de Libras mais experientes) e constroem seus saberes de aplicação de ensino em práticas pouco orientadas. Para Tardif (2010), a diversidade do saber do professor refere-se ao saber-fazer pessoais, experiências e elementos da formação, envolvendo o próprio exercício do trabalho.

Mesmo diante desse quadro de despreparo para o ensino, por conta do Decreto n.º 5.696 de 2005, fruto da luta da comunidade surda com o objetivo da difusão da Libras, que determina que os cursos de Libras se tornem parte obrigatória do currículo de cursos de licenciatura, de fonoaudiologia e de especialização em educação especial, cursos de Libras estão sendo implantados em diversos setores educacionais sem muito cuidado.

Procuramos apontar a seguir os elementos da formação dos professores de língua de sinais, na educação formal (universidade), buscamos levantar quais os conhecimentos indicados como necessários para estes professores?

2 - Experiências de formação de professores de língua de sinais

As línguas de sinais estão recentemente sendo descritas e reconhecidas legalmente em diversos países. Quando da proposição de um curso superior de formação de professores de língua de sinais muitos fatores devem ser pensados, como:

objetivo do ensino – se o propósito é a formação para o ensino da língua como L1 (língua materna) ou L2 (segunda língua), se da formação de coordenador pedagógico ou avaliador. Temos percebido que a maioria dos cursos criados para formação de professores de línguas de sinais em diversos países, destina-se a surdos proficientes na língua de seu país.

Wilcox e Wilcox (2005) indicam que nos Estados Unidos da América os professores de Língua Americana de Sinais – ASL já têm locais para completar seus estudos formais da língua e dos princípios educacionais e pedagógicos. Nesses espaços adquirem conhecimento sobre como preparar planos de aula, criar e adaptar materiais, elaborar e aplicar testes e todos os outros pré-requisitos para qualquer bom professor.

Na busca por compreender quais os saberes previstos para a formação de professores de línguas de sinais, optamos por levantar nos cursos de formação de professores de língua de sinais como tem sido desenhado seu currículo.

Jacobowitz (2007) indica que mais recentemente, tem sido concedido o estatuto de igualdade da língua de sinais com as línguas estrangeiras e de ensino nos Estados Unidos, por esta razão, a demanda por professores de ASL é crescente, e há necessidade de programas de formação de professores ASL. Ela analisou programas de formação de professores de ASL na América do Norte, principalmente das informações contidas nos cursos e destacou quatro áreas: (a) do programa, (b) do desenvolvimento curricular, (c) dos requisitos de admissão e matrícula, e (d) dos cursos. Fez uma comparação destes programas indicando as tendências para um padrão nacionais. Neste trabalho discutiremos apenas o programa e o desenvolvimento curricular.

Os três cursos têm proposições diferentes, como também nos níveis de certificação. O curso 1, oferecido desde 1983 é um programa de formação de professores como bacharel para o ensino da ASL, atualmente está sendo desenvolvido um programa de mestrado em ensino de ASL (desde 2002). O programa não oferece áreas de especialização, mas sempre enfatizou o ensino da ASL em instituições de ensino superior como segunda língua. O curso 2, oferecido desde 1998, é um programa de bacharelado em pedagogia de ASL para preparar surdos e ouvintes para ensinar ASL como primeira e segunda língua em K-12². Já o curso 3, desde, 1988, é organizado

² K-12 é um termo usado em educação nos Estados Unidos e no Canadá, é uma forma curta para se referir e escolas mantidas com apoio público no período desde o jardim de infância (K) e do 1º ao 12º ano (1-12), período este antes da faculdade o que corresponderia no Brasil à Educação Básica.

como um programa de formação de Especialistas para o Ensino ASL, tendo também um nível de mestrado.

Apresentamos a seguir as disciplinas oferecidas nestes três cursos, são elas: Estudo em ASL, Tópicos especiais em ASL, comunicação não verbal, Cultura surda, Literatura Surda, Percepção, Psicologia e Surdez, Teorias de Aprendizagem e Aplicações, Psicolinguística, Psicologia Social, Sociologia da Linguagem, Sociologia da surdez, Tradução de Língua para o teatro, Pedagogia, Cultura surda, literatura, linguística, ASL para aquisição de primeira língua (L1), ASL para Aquisição de segunda língua (L2), ASL para Instituições de Ensino Superior, Ensino avançado de ASL.

Jacobowitz (2007) considera que seria necessário nos três programas trabalhos em disciplina de introdução para o ensino: considera que no curso 1 seria necessário pedagogia crítica e, métodos de cursos de ensino de segunda língua; no curso 2, seria necessário um curso de teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e no curso 3, seria necessário um curso chamado Fundamentos da Educação de Surdos e Metodologia de Educação Especial. Todos os três programas indicam o estudo da avaliação das competências de ASL, mas nenhuma deles focado especificamente em planejamento de aulas, planejamento de programa de curso, desenvolvimento de materiais, organização de currículo para o ensino da ASL. Também não preparam os estudantes para construção de artefatos como vídeos, trabalhos de pesquisa ou outros materiais profissionais (didáticos).

No curso 1, o professor em formação precisaria fazer um estágio de quarenta e cinco horas, no curso 2 cem horas, que envolvia observações em sala de aula e a prática de ensino supervisionada, no curso 3 um estágio para o ensino de ASL como primeira língua em K-12 (preparação para ensino de alunos surdos da escola de educação básica e média) e outros programas para o ensino de ASL como segunda língua em K-12 (JACOBOWITZ, 2007). Houve a tentativa, no processo de estágio, de proporcionar o contato com profissionais de carreira, já desde os primeiros anos de formação.

Na Franca são oferecidos dois cursos: curso 1 – formação para Ensino da língua de sinais francesa – LSF nas escolas de licença profissional (Bac + 3), com duração de 1.100 horas (420 horas de instrução, 150 horas de projeto de tutores e 560 horas de

formação prática); curso 2: Especialização³ para o ensino de língua de sinais francesa – LSF de 375 horas.

As disciplinas oferecidas no curso 1, são: Linguística Geral (50 horas), Linguística Aplicada em língua de sinais (50 horas), História e Cultura dos Surdos (45 horas), análise contrastiva de gêneros do discurso, por escrito, LSF e franceses (35 horas), Gerenciamento de Metodologia da pesquisa e projeto (30 horas), Diversidade de campos e abordagens em psicologia (40 horas), Aquisição da linguagem e conceituação (30 horas), Desenvolvimento Psicológico e Comunicação (30 horas), Contexto Sócio (20 horas), Pedagogia e Psicologia Geral (45 horas), Ensino da RSA (45 horas), Projeto de Tutoria (150 horas) e Estágio.

Já as disciplinas oferecidas no curso 2, são: Os diferentes níveis de abordagem estrutural da linguagem: Semântica, Sintaxe, Fonologia, Aspectos sociolinguísticos, Política e planificação linguística, Origem das línguas de sinais, Funções e estruturas da língua de sinais francesa, O sinal de língua francesa iconocêntrico definidos: as características estruturais, Pedagogia geral e psicologia (1 Curso e 2), Estabelecimento de metas e objetivos, Desenvolvimento de progresso educacional, Estudo de vários métodos de ensino de língua gestual, Progressão de um curso de LSF, Avaliação, Ferramentas educacionais necessárias, Aspectos históricos e contemporâneos da cultura surda, Abordagem antropológica da surdez: questões de identidade, Pertencimento e cultura, Transmissão e cultura surda.

No Brasil, no ano de 2006 foi criado o curso de graduação em Letras Libras na modalidade a distância⁴, é um curso de letras com habilitação em licenciatura de Libras (CERNY e QUADROS, 2009). Dentre as disciplinas que compuseram o currículo da primeira turma, tem-se: Fundamentos da Educação de Surdos, Introdução aos Estudos da Tradução, Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos da Literatura, Introdução à Educação a Distância, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Escrita de Sinais I, II, III, IV; Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V, VI, Fonética e Fonologia,

³ *Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française – DPCU. Responsable(s) pédagogique(s) : Christian CUXAC, professeur d'université en Sciences du Langage, université Paris 8 ; Ivani FUSELLIER-SOUZA, maître de conférences, université Paris 8.*

⁴ Não aprofundaremos a questão da formação a distância, consideramos que ela tem um papel importante num país de dimensões como o Brasil. Todavia, há necessidade de cuidados específicos, como currículo, material para linguagem virtual, tutores bem preparados para dar suporte ao aprendizado do aluno. Há estudos que indicam que quando os cursos a distância são oferecidos a profissionais que tem experiência como formação continuada, eles funcionam melhor (GATTI, 1997).

Morfologia, Sintaxe, Aquisição da Linguagem, Sócio linguística, Teoria da Educação e Estudos Surdos, História da Educação dos Surdos, Ensino de Língua Materna, Educação de Surdos e Novas Tecnologias, Literatura Surda, Leitura e Produção de Textos, Semântica e Pragmática, Didática e Educação de Surdos, Análise do Discurso, Tradução e Interpretação da Língua de Sinais, Psicologia de Educação de Surdos, Metodologia de Ensino em Literatura Visual, Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1, Metodologia Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2, Estágio em Literatura Visual, Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1, Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2.

São quatro anos de curso, oito semestres, ficando para o último ano o estágio docente. Aulas presenciais aos finais de semana em polos distribuídos em todo o país. (QUADROS, HEBERLE, 2006).

Em Portugal, no ano de 2010 foi criado o curso Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP que teve como modelo o curso do Brasil (coordenado pela UFSC), com regime de ensino à distância. Neste curso, cada unidade curricular tem aulas presenciais (preferencialmente aos sábados) e em vídeo-conferência. A gestão da aprendizagem é organizada em uma plataforma tecnológica da Universidade Católica Portuguesa. As aulas são todas lecionadas em LGP.

Esta licenciatura tem duração de 10 trimestres, o que refere-se ao 1º Ciclo de formação universitária. A presente licenciatura tem como base três pilares fundamentais: Ciências da Linguagem, tudo o que tem que ver com o conhecimento e meta conhecimento sobre a língua, Neurociências e Ciências da Educação, como se ensina e como se aprende, distribuídas por 26 Unidades Curriculares (UC). A este 1º Ciclo de Formação seguir-se-á um 2º Ciclo (mestrado) específico para profissionalização dos docentes em LGP.

Unidades curriculares: Ensino a Distância, Introdução aos Estudos Linguísticos, História da Educação de Surdos, Introdução às Neurociências, Linguística-I (Fonética e Fonologia), Introdução à Surdez, Escrita das Línguas Gestuais-I e II, História da Educação de Surdos-II, Bases Biológicas da Linguagem e Aquisição de Linguagem, Introdução às Ciências da Educação, Linguística-II (Morfologia), Estudos Surdos-I e II, Português como L2-I, II e III, Linguística-III (Sintaxe), Neurociências e Cognição, Linguística-IV (Semântica), Métodos de Ensino e Aprendizagem, Lexicologia e Lexicografia nas Línguas Gestuais, Literatura das Línguas Gestuais, Ensino

e Aprendizagem da LGP como L2, Linguística-V (Sociolinguística e Pragmática), *Investigação em Linguística das Línguas Gestuais*.

Com o movimento de profissionalização, também do professor de língua de sinais, as instituições formadoras buscam contemplar em suas grades curriculares o que compreendem como conhecimentos necessários para esses professores. “Na América do Norte e na grande maioria dos outros países, toda a área educacional esta mergulhada em uma corrente de profissionalização dos professores. Este fato constitui um movimento internacional” (TARDIF, 2010, p. 247).

Para Matos (2007, p. 2) “as mudanças na organização do processo de trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e de comunicação da atualidade, ao colocarem novas exigências para a escola, apontam outros requisitos para a formação dos seus profissionais”.

As características do conhecimento profissional são fruto de numerosas reformas visando definir e fixar padrões de competências para a formação dos professores e para sua prática no ensino. Tardif (2010) desenvolve uma síntese das características deste conhecimento, fruto de discussões dos estudiosos sobre profissões:

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (TARDIF, 2010, p. 247).

Constatamos que os cursos de formação de professores de língua de sinais, dedicam grande carga horária de seus cursos para a formação científica, geralmente, pautada na linguística e psicologia (processos de aprendizagem). Todavia, Tardif (2010) alerta que:

Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas. [...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só

compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2010, p. 248).

Saviani (2009) indica que historicamente os institutos de educação buscaram se firmar com um conhecimento de caráter científico. Caminhavam rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente. Em atividades de prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, os estudantes poderiam completar sua formação para o saber fazer junto a alunos reais da matéria que tinham que lecionar.

A crítica feita a este modelo é de que o conhecimento científico ministrado em disciplinas independentes, sem articulação é esvaziado o sentido real desses componentes formativos. Isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1. Os alunos primeiro cursam disciplinas científicas e técnicas e ao final do curso disciplinas pedagogias e participam de estágio docente. É comum, os bacharelados serem complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Educação (SAVIANI, 2009).

Até o presente momento, os problemas dicotômicos enfrentados pelas instituições formadoras estão em pauta no debate sobre a formação dos professores, como falta de articulação entre: 1 – teoria e prática educacional; 2 – formação geral e formação pedagógica; 3 conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista, como acentuam Candau e Lelis, 1983 (*apud* LELIS, 2001); falta de formação para a pesquisa e sua articulação com o ensino-aprendizagem, desfavorecendo as possibilidades de soluções para os problemas educacionais e reformas escolares (ZEICHNER, 1998); e distância entre conhecimento científico e saberes docentes, geralmente a falta de valorização do saber docente em detrimento do saber científico, apontado por Fiorentini *et al.* (2001). Estes problemas revelam uma real crise na organização formativa dos futuros professores. São complexas questões que influenciam diretamente a educação e as escolas brasileiras.

Há também a compreensão de que um curso inicial de formação, mesmo que em quatro anos, trabalhará com parte do conhecimento necessário aos alunos (futuros professores) e é uma seleção da cultura, do conhecimento socialmente construído de uma área específica (MOREIRA e SILVA, 2002). Esta formação inicial deveria dar

condições, pelo menos, de um trabalho docente consciente, não só da teoria, mas prover de conhecimento para enfrentar as condições da prática do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Saviani (2010) considera que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

Refletindo sobre a questão inicialmente levantada: Trata-se de conhecimentos científicos ou de conhecimentos técnicos? Espera-se que a formação seja provinda tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, que os conhecimentos profissionais sejam compreendidos como evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada (TARDIF, 2010).

Apesar de, no Brasil, ter ocorrido o curso Letras Libras, apenas um número escasso de professores surdos puderam receber tal formação. Por exemplo, no Estado de São Paulo, com 19.223,897 milhões de habitantes, apenas 65 surdos (turma 2010 e 2012) se formaram nesta licenciatura, não atendendo minimamente à demanda de crianças surdas, familiares de surdos e ouvintes, sendo raríssimos os espaços para a formação continuada.

Para Wilcox e Wilcox (2005), os professores de língua de sinais devem estar familiarizados com as teorias e metodologias de ensino de segunda língua. O ensino de línguas é uma área bastante especial. A fim de se ensinar uma segunda língua, não basta ser fluente nela, nem mesmo ser um bom professor. Verificamos, com o levantamento do conhecimento proposto em programas de formação de professores de línguas de sinais que o tempo destinado à formação para o ensino de língua em sua compreensão de abordagem método e técnicas de ensino é bem pequeno.

Novas perspectivas se abrem, pois, para a formação inicial e continuada do fazer pedagógico, no sentido de domínio de uma didática específica, práticas formativas

devem ser construídas e utilizadas nesse campo, podendo contribuir para a reflexão sobre a formação do professor.

3 - Questões de ensino de línguas e de método na formação docente

Campani (2006) aponta que as pesquisas sobre ensino de línguas estão em um nível de desenvolvimento alto, produto de 30 anos da organização da linguística aplicada no país, mas estes estudos parecem não chegar, de fato, a grande parte das salas de aula da escola formal e nos cursos de idiomas. Pois, as aulas ainda são pautadas mais em regras gramaticais, com textos descontextualizados, servindo apenas como pretexto para a *prescrição* e não para a *interação*.

O dado supramencionado parece corroborar a tese de que, de fato, o ensino de língua dever ter um campo didático e de aplicabilidade em atividades pedagógicas de uso da língua para que o aluno (aprendiz de língua) se aproprie dos modos de dizer. Essas questões de conhecimento prático também devem prover de sua formação.

Entretanto, para compreender melhor os aspectos atuais do conhecimento dos professores, parece-nos importante chamar a atenção para um fenômeno e que pouco se fala em educação. Os cursos da formação universitária trabalham (apresentam) a língua cristalizada em teorias que a vêem como estática, como um sistema com regras gramaticais a serem seguidas. Assim são apresentadas isoladamente em disciplinas teóricas como fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Pela falta de uma discussão mais profunda sobre as formas de tornar este conhecimento científico em um conhecimento didático, aplicável em sala de aula os professores recorrem aos seus conhecimentos racionais que se pautam em crenças implícitas, em valores, ou seja, na própria subjetividade do professor para criar suas práticas pedagógicas.

Propomos nesta seção a reflexão acerca da discussão bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e suas implicações sobre a formação docente.

Para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 124) a língua vive e evolui historicamente “na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

É preciso lembrar que, se o objetivo do ensino de Libras é formar falantes, competentes, não se deve enfatizar um ensino voltado apenas para o aspecto formal da língua, pois, Bakhtin/Volochinov (1992) salienta que a expressão, definida como aquilo

que se forma no psiquismo do indivíduo e se exterioriza para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores, comporta duas facetas: o conteúdo – que é interior –, e sua objetivação exterior – a forma –, de modo que ambos caminham juntos. “É preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 112).

Contudo, enfatiza que, “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 111). Em outras palavras, é o social, a expressão exterior, agindo sobre o individual e, conforme o autor, não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis, de maneira que um aprendiz, ao exteriorizar algo o fará, na medida em que isso lhe foi proporcionado. Assim, se ele não consegue escrever um texto e sim um amontoado de frases, provavelmente o mundo externo, a escola, levou-o a incorporar os aspectos linguísticos e que formam um texto de modo fragmentado, ou ainda, ele pode ser fruto de um ensino gramatical de caráter puramente prescritivo, porque, segundo ele, o centro organizador de todo evento comunicativo, de toda expressão está situado no meio social que envolve o indivíduo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 123).

Nessa perspectiva, a linguagem é mais do que apenas um sistema linguístico. Aliás, como reflete o autor, a própria comunicação é uma função secundária, porque a palavra é um signo social e não deve ser encarada como algo estanque, neutra, dissociada das práticas discursivas da linguagem, uma vez que esta é uma roupagem; o que prova que a linguagem não se caracteriza essencialmente como expressão do pensamento e, sim, como agente, pois está a serviço de uma prática social.

Portanto, ela atua e modifica o outro. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará tratando-se de uma pessoa do mesmo grupo

ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...] Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro.

Por meio da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. “A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 112-113).

Assim, o aprendiz da língua de sinais precisa aprender a se expressa e a compreender o dito por outros. As atividades pedagógicas organizadas em sala de aula (ambiente formal de ensino de língua) devem prever o desenvolvimento destas duas habilidades. Como afirma Bakhtin/Volochinov (1999),

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade a norma (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 93).

Ao realizar os estudos filosóficos da linguagem, Bakhtin (2010, p. 283) observa que “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados, porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e evidentemente, não por palavras isoladas”, nem por exercícios aplicados apenas divorciadamente das práticas de usos efetivos da linguagem, sem que exista um objetivo claro e definido que possa justificá-los.

Tendo estes elementos como pressupostos para a prática docente, o fazer pedagógico é favorecido por uma forma nova de pensar a metodologia de ensino de línguas em seus vários níveis de complexidade que subentende também propostas diferentes para a formação de professores.

Com base em Bakhtin, Miller (2009) contribui para se pensar em uma proposta metodológica de ensino de língua na perspectiva enunciativo-discursiva.

(1) focalizar as formas e os tipos de interação verbal entre os usuários da língua, considerando-se o contexto em que se dá essa interação, ou seja, tratar os diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, em sua habitual forma de comunicação entre os usuários da língua para que o aluno compreenda tanto a forma pela qual se organizam os diferentes textos nos diferentes contextos de comunicação verbal, como também a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso;

(2) na sequência, focalizar a forma específica de cada enunciação, vista à luz do processo interativo em que foi produzida, considerando-se a sua organização global e os elementos que garantem sua coesão e sua coerência; vale dizer, explorar o texto quanto aos seus elementos de organização interna e de conformação externa no caso do texto impresso, explicando os recursos que o fazem funcionar como uma unidade linguística significativa, com uma intencionalidade e um valor apreciativo que determinam a escolha e o arranjo dos elementos mais carregados de sentido que orientam as enunciações e tornam explícitos os componentes ideológicos que permeiam qualquer forma de discurso;

(3) finalmente, focalizar as formas linguísticas que caracterizam cada enunciação, considerando-se os recursos disponíveis para concretizá-las, isto é, para cada gênero textual, evidenciar os aspectos da organização gramatical e de suas partes constitutivas que são essenciais para o entendimento de como esses recursos colaboram para a conformação do texto em suas características globais e de sua organização e funcionamento (MILLER, 2009, p. 479 e 480).

Assim, o professor em formação deve aprender como construir atividades pedagógicas com base em ações interativas, com base em negociação de significados. Proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua realização concreta, como um sistema vivo e ideológico.

Como deveriam os cursos de formação de professores de língua de sinais se organizarem para a preparação pedagógica docente? Como desenhar um currículo interdisciplinar e articulado de forma que contemple o conhecimento científico e conhecimento prático docente? Como poderíamos esperar professores preparados para trabalhar com unidade significativa da língua, com uma estrutura de organização de curso com base científica, com uma lógica interna que leve os alunos a se constituírem como sujeitos falantes em e de língua de sinais? Como pensar a formação deste professor para trabalhar em diferentes contextos, com diferentes alunos e em diferentes instituições de ensino?

Uma formação para a questão do ensino de línguas e de método deve levar a constituição de professores conscientes de que seu trabalho é apenas parte de um conhecimento mais amplo que constitui o acervo do conhecimento historicamente construído.

Em suma...

Procurando refletir sobre as questões levantadas na introdução, desenvolvemos todo o texto trazendo os autores que se dedicam ao campo da formação de professores e dos saberes docentes, correlacionando seus estudos as questões específicas da formação de professores de línguas de sinais.

Verificamos que a questão dos saberes necessários ao professor é altamente complexa e envolve aspectos de diferentes ordens que intervêm no fazer docente e no saber docente, desde questões de natureza epistemológica, como experiências pessoais, como didática e aspecto organizacional, social, cultural e política, assim como aquelas relacionadas ao próprio campo do conhecimento a que se liga determinado objeto de ensino, como a língua (NUNES, 2001).

Se se trata de conhecimentos científicos ou de conhecimentos técnicos a base para a formação de professores de língua de sinais, encaminhamos à reflexão no sentido de discutir que nem apenas um e nem apenas o outro, mas que se trata de conhecimento pedagógico. Constatamos que os institutos de formação provêm um conhecimento científico e um conhecimento técnico (como fazer), mas sua fraca articulação com a experiência docente e com os problemas reais de sala de aula desfavorecem a formação completa dos professores.

Gatti (1997) indica como problema a falta de institutos de formação de professores ou faculdades dedicadas a isso. O que temos no Brasil são cursos isolados, e as licenciaturas embutidas nos bacharelados privilegiam uma formação disciplinar, a especialidade, e não a formação pedagógica.

Esta realidade resulta em dificuldades na conversão do conhecimento em saber escolar e sua manifestação na elaboração de currículos e na constituição dos cursos de Libras e respectivos programas, em relação com aspectos do desenvolvimento do processo pedagógico. Há de se pesquisar sobre o ensino de Libras, a sociologia e ideologia do currículo; histórias do currículo de Libras em diferentes instâncias; análises de aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos envolvidos na elaboração de propostas curriculares de Libras. Outro ponto é que pouco se trabalha com o campo ideológico dos professores em formação, com suas crenças implícitas, valores e subjetividade.

O campo de formação de professores está aberto à pesquisa, sendo necessária a investigação também de questões quanto à carreira, as condições de trabalho, salário, autoestima e valor social dos professores surdos. Pesquisas estas visando investigar as condições para o exercício profissional dos que se dedicam a ensinar Libras, principalmente dos professores surdos, com uma articulação política por suas organizações associativas e sindicais, seus espaços para formação continuada.

Consideramos a formação do professor de Libras uma temática relevante para ser pesquisada. É necessário desenvolver reflexões que resultem em propostas, em medidas e em determinação política, sob a pena de se desprezar um problema social, de incalculável custo social para a comunidade surda brasileira.

Referências

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1940]. p. 261-306.

BRASIL. *Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso: 22 mai. 2007.

_____. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso: 22 mai. 2007.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 25 set. 2008.

CAMPANI, D. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. In: *Revista Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.201-221, jul./dez. 2006.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M. de. Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo. *Revista e-Curriculum*, PUCSP-SP, Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/766/76613022009.pdf>> Acesso: 10 nov. 2011.

CUXAC, C. Présentation de la formation de Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française. *UNIVERSITE PARIS VIII*. Disponível em: <<http://www.fp.univ-paris8.fr/Specialisation-d-enseignement-de>> Acesso: 05 abr. 2010.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 307-335.

FONTANA, R. A. C. “Afinal de contas, o que é esse tal de projeto político pedagógico?” contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores. In: PADINHA, A. M. L e OMETTO, C. B. C. N. (orgs.) *Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas*. São Carlos: Pedro e João editores, 2011.

FREITAS, H. A. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009> Acesso: 20 jun. 2011.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas SP: Editora Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).

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

JACOBOWITZ, E. Lynn. A Look at Teaching Standards in ASL Teacher Preparation Programs. In *Sign Language Studies*, Volume 8, Number 1, Fall 2007, pp. 4-41

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da*

Comunicação, São Paulo, v. 16, n. numero 1, p. 53-63, 2004. Disponível: <http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_357.pdf>. Acesso: 05 dez. 2010.

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

LEITE, T. A.; MCCLEARY, L. E. *Aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua*: Estudo em diário. In: XLIX Seminário do GEL, 2001. Marília, São Paulo. Seminário do GEL - Programação e Resumos. Assis, SP, 2001b p. 208-208.

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

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>> > Acesso: 21 ago. 2011.

MAGALHAES, M. C. C. e FIDALGO, S. S. (orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

MATOS, M. C. Currículo, formação inicial do professor e saber docente. *Revista Vertentes*. Edição temática –Educação, numero 29. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf> Acesso: 10 nov. 2011.

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. e MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> Acesso: 10 nov. 2011.

QUADROS, R. M. de, HEBERLE, V. Curso de letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas brasileiras In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Ed. Brasília : Ministério da Educação - Governo Federal, 2006, v.1, p. 87-92. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Curso%20de%20Letras%20-%20Licenciatura%20libras.pdf> Acesso: 10 jan. 2012.

SAVINI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

_____. XX – formação de professores. In: Livro: *Interlocuções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

TARDIF, M. *A profissão docente face à redução da educação à economia*. Revista Vertentes. Edição temática – Educação, número 29. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. Disponível em:

<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maurice_tardif.pdf>

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. p. 207-236.

WILCOX, S, WILCOX, P. *Aprender a ver*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. (Coleção Cultura e Diversidade)

O ACONTECIMENTO DO ENSINO DE LIBRAS – DIFERENÇAS E RESISTÊNCIAS

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Introdução

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 terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tenho medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. Clarice Lispector

A escrita é, sobretudo, um posicionamento teórico para aquele que a exerce enquanto atividade corporal e mental. Escrever é um ato político que coloca o autor sob o prisma de relacionar-se com suas verdades, o modo como as percebe, em sua contemporaneidade, e, sobretudo, uma interação significativa com um outro (o leitor). Portanto, estes são alguns perigos que nos coloca Clarice Lispector, ao mencionar o tema “o perigo da escrita”: o de se haver com suas verdades e espalhá-las ao outro, reverberar saberes, proliferar sentidos. De algum modo, pode-se relacionar esta epígrafe com a noção/conceito de escrita trabalhada por Michel Foucault (2006, p. 156). O autor afirmou que “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. Ao mostrar-se, o escritor problematiza questões/acontecimentos que o mobilizam na superfície de sua pele, no cotidiano de suas experiências. Dessa premissa, deriva-se que as questões políticas não estão no fundo do mar, mas na superfície emergente a partir das ações estratégicas de um Estado – enquanto estrutura política de poder, que faz movimentar saberes, reverberando variadas ações nos sujeitos - que constrói verdades e faz operar corpos que se movimentam de várias formas. É por meio dos jogos destas verdades postas que se produzem também sujeitos que resistem às forças e saberes que nele (Estado) vazam, fazendo em si, e no seu espaço, outros

¹ Doutoranda em Educação pela UNICAMP/FE.

movimentos, entrelaçado na relação que o mobilizou. Dito de outro modo, nestas relações e jogos de saber-poder que são produzidos por sujeitos, há sempre interesses específicos para tal movimentação e que pode ser olhado quando se toma as discursividades que os constituíram (FOUCAULT, 1979, 2010a).

Assim, as relações entre os sujeitos se dão de modo que saber e poder coexistem e sobre eles também se operam saberes que resistem às maquinarias de suas fabricações – uma das formas de resistir se dá pelo ato perigoso de mostrar-se pela escrita:

[...] o poder que analisamos aqui é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupo). [...] se falamos do poder das leis, das instituições, os das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros (FOUCAULT, 2010, p. 284).

[...] Uma relação de poder, ao contrário, se articula entre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo **um campo respostas, reações, efeitos, invenções possíveis** (FOUCAULT, 2010, p. 287-288 – grifos meus).

Nessa linha teórica, que se movimenta em torno dos estudos Foucaultianos, pode-se afirmar que não há também verdades escondidas (ou camufladas), mas tramas de saberes e poderes que produzem verdades, e estas se colocam sempre em jogos de relação. Bem se sabe que seus emaranhados fios, micro-políticos, podem dificultar a percepção de suas emergências, e, portanto, as resistências podem se tornar menos diretivas, ou menos efetivas, – mas potente em sua singularidade de relação aos corpos que a produziu – ainda que sempre se façam presentes.

Em todo caso, e retornando à questão inicial, a escrita conforme anunciada pela escritora na epígrafe é um sangramento para o autor que se coloca na função daquele que fala, que tem algo a dizer, ainda que suas palavras sejam tomadas de diferentes modos para aquele que o lê. É a pedra que lançada tomará outros efeitos. Efeitos estes que não se podem criar uma linha de previsibilidade que anteceda seu

acontecimento, e os atos, que se darão posteriores ao seu lançamento: Escrita-Acontecimento; Escrita-Imprevisto; Escrita-Devir. Escrita como relação que só tem sentido para o escritor quando se imagina (inter-relaciona-se com) aquele que lê; que se produz para um leitor. Dialoga-se com um leitor ainda inexistente. Um leitor que no ato da escrita já está, para o autor, presente.

Anunciado o modo se concebe a movimentação do texto para aquele que o escreve, e para os leitores que, sem dúvida, são participantes ativos, segue-se avisando o leitor sobre os interlocutores teóricos escolhidos para compor este ensaio: Michel Foucault (1979, 2006, 2010, 2010a), na contribuição do aspecto político que toma o **ensino como acontecimento** em uma conjuntura de saberes, ou numa maquinaria de ações entre saberes e poderes que fazem emergir verdades sobre o outro, e assim, modos distintos de produção de subjetividades – já anunciado alguns de seus aspectos teóricos linhas acima. Deleuze (1972, 2000, 2006) na noção de **experiência, diferença e resistência** para pensar a dobra ensino-aprendizagem; teoria-prática, numa relação política que fissa o mesmo com outras possibilidades: movimentos menores, de fugas das armadilhas de um sistema que tenta controlar em modos engessados a produção de sujeitos (podendo ser a escola um destes espaços).

Estes autores citados trabalham numa perspectiva teórica que tem como eixo principal a questão da diferença, portanto, o presente ensaio se valerá dos estudos filosóficos franceses que se ocupam da noção das multiplicidades singulares produzidas na sociedade, e a resistência para manter as diferenças presentes sem torná-las efeito do mesmo. Seus escritos serão aqui tecidos, a partir de leituras singulares e do **interesse-interesseiro de aproximá-los** (suas inquietações e problematizações) **com a área da surdez**. A aproximação se fará a partir de um recorte que toma como mote os efeitos políticos que temos hoje sobre o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais), os acontecimentos singulares que se dão a partir da regulamentação desta língua em 2005, e, com isso os desdobramentos do referido Decreto 5.626/05, ao elencar a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de graduação, trazendo para discussão, bem atual, a necessária formação de professores de Libras – por meio de cursos de graduação e pós-graduação. Este movimento importante que trouxe a Libras para a maioria do sistema de ensino, a qual estava na marginalidade acadêmica, no quesito oficialização,

porém, muito presente nas resistências menores² surdas – num sentido daquilo que fatura e irrompe a maioria/Estado.

O que se pode perceber sobre este momento histórico? Quais as vantagens e desvantagens desta política de visibilidade da Libras? Há apagamentos presentes sobre a língua de sinais e sobre os sujeitos surdos? Se sim, quais as razões para um apagamento social das diferenças surdas, agentes de singularidades no ensino e na escola? Por que se busca um ensino homogêneo, se é tanto anunciado, teoricamente, a necessária inclusão das diferenças nas nossas salas de aula?

Para pensar este aspecto, do possível apagamento político, ou, como diria De Certeau (1995), da **folclorização cultural e linguística** desta minoria, da qual se voltam movimentos de resistências, compartilhar-se-á, ainda neste ensaio, os saberes deste autor, em sua obra: “A cultura no Plural”. Uma multiplicidade cultural que dependendo do modo como é tomada pode ser capturada como efeito de agenciamentos de poder que apagam sua potência, anunciando uma visibilidade que se dá apenas no efeito desta relação de invisibilidades, das ações políticas maiores, por exemplo, da própria língua de sinais.

Portanto, serão estes três autores: Michel Foucault, Gilles Deleuze e Michel De Certeau os balizadores teóricos principais deste trabalho. Num primeiro momento discutir-se-á aqui sobre 1) alguns aspectos políticos que fizeram emergir, ou ainda, trouxeram a discussão do ensino da Libras como disciplina curricular, e com ele, os movimentos de formação de educadores de surdos (pedagogia bilíngue), de educadores surdos (licenciatura), e, sobretudo, do forte movimento recente sobre a formação de professores para o ensino da Libras (pela graduação e pela pós-graduação); 2) depois partir-se-á para a discussão dos perigos de um apagamento da Libras, ainda no bojo dos discursos de uma inclusão total desta língua que tem tomado uma dimensão social importante pós-decreto 5.626/05 – que agrega outras leis e portarias, tais como a lei de acessibilidade, 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto 5.296/04, e a portaria 1.679/99, que estabelece a obrigatoriedade da presença do intérprete de língua de sinais quando solicitado pelo surdo no nível superior; 3) por fim, será analisado as

² Para uma discussão aprofundada sobre o conceito deleuziano de maior/maioridade e menor/menoridade ver a obra: GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Aqui o autor vai adensar o uso do conceito maior como captura do Estado e menor como os agenciamentos efeito das resistências que fazem operar modificações na movimentação maior, na medida em que há sempre uma tensão de captura e engessamento dos movimentos minoritários que sobrevivem em seu nomadismo.

possibilidades de resistências nas experiências singulares dos sujeitos que se formam em cursos de graduação e pós-graduação, que tomam a língua de sinais, em contramarcha aos discursos que homogenizam o que seja a surdez, a partir de um contato com a questão da surdez não na conjuntura da deficiência, mas da diferença linguístico-cultural.

Ensino de Libras: algumas considerações sobre os movimentos políticos na área da surdez

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular. Para tanto há a necessidade da formação do professor de Libras, bem como de tradutores e intérpretes de Libras, de professores especializados no ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa (ALBRES, 2010, p. 41).

Atualmente, temos vivido mudanças nos movimentos políticos educacionais voltados à inclusão de surdos a partir da regulamentação da Libras como disciplina curricular, apontado na citação acima, que comenta o decreto 5.626/05. Deste feito algumas propostas foram implantadas pelo governo federal como incentivo para disseminação da língua de sinais nos mais variados espaços institucionais – principalmente nos cursos de nível superior, e no que tange a formação docente em serviço. Há toda uma reconfiguração do cenário educacional que vem sendo discutida com maior atenção após a Lei de acessibilidade 5.296/04 e com a ampla divulgação do Estado em prol de uma sociedade inclusiva. Nesse bojo aberto para a temática da inclusão, os movimentos minoritários encontraram solo fértil para afirmar ainda mais seus anseios frente a uma escola com uma proposta inclusiva. No caso do movimento de surdos, o estopim, ou a grande conquista política se deu com o reconhecimento da Libras como língua nacional usada por comunidades de surdos no Brasil. (BRASIL, 2005).

Evidentemente que essa conquista é resultado de um longo período de luta política de afirmação da surdez como diferença, ou seja, pela mudança de perspectiva mobilizada pelos movimentos sociais de surdos e ouvintes, na academia, nas associações, e em instituições que fomentavam práticas cuja língua de sinais estava no centro da discussão – cultura, língua e diferença. Assim, marcaríamos esta perspectiva de cunho cultural, tendo como marcador primordial a constituição dos sujeitos surdos a

partir da singularidade da língua de sinais, como efeito da construção de subjetividades surdas sinalizadoras – fora do discurso patológico que toma a surdez como deficiência e a escola como espaço corretivo (LACERDA & POLETTI, 2004; SOUZA, 2006; ARAUJO & LACERDA, 2008; LODI & LACERDA, 2009; ALBRES, 2010; entre outros autores).

Com tais mudanças paradigmáticas em relação ao ensino de surdos, baseado numa visão em que a língua de sinais é parte fulcral deste processo, emerge a presente legislação que dá suporte para tais afirmações, já teorizadas por diversos autores, sobre a necessária construção de uma escolarização bilíngue de alunos surdos, que constitui um novo campo de saber sobre a surdez, a partir de toda uma composição que localiza a surdez, como mencionado, não num viés clínico, mas numa perspectiva de diferença, e da possibilidade de viver tal diferença na escola (LOPES, 2007). É certo que há um longo processo, necessário para, de fato, ter-se, a partir dos discursos fundados sobre as diferenças surdas, outras escolas que se nomeiem inclusivas – não numa inclusão de corpos, mas de práticas escolares (MARTINS, 2007). Nesse viés, a construção de uma escola em que se permita o movimento micro-político das línguas de sinais, e das diferenças surdas, é algo que depende de um movimento prático – um exercício de mudanças. Isso porque a dobra teoria-prática não se estabelece de maneira natural, ou contínua, sem forças de rupturas – não é porque se tem uma legislação que politicamente se modificam as estruturas escolares. Há que se fazer toda uma movimentação que se inicia no interior da escola (do micro para o macro talvez seja um caminho interessante!). É pela quebra de paradigmas que se constroem novas ações escolares, isso evidente que embasado por uma teoria.

Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é esse outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamento de uma teoria a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (DELEUZE, 1972/2006, p. 265).

Portanto, a prática, apontada por Deleuze (1972), pode ser vista como ação ou agenciamentos de resistências para um outro processo, diríamos um processo diferenciador do já dado, e que se espera multiplicador de novas experiências. Por isso, seu feito é sempre tenso e movediço: na ação de atravessar “muros” consolidados de velhas práticas e estabelecer novas ações. Retornando à questão da surdez, de forma geral, nota-se que no aspecto macropolítico, a legislação favorece os discursos (uma teoria, um saber) que permeia fazeres (práticas) de uma inclusão que se pese a acessibilidade do surdo na escola. Todavia, há uma captura, efeito dos próprios movimentos políticos, que ainda dado legalmente à oficialidade da língua de sinais, há um não fazer da legislação, de fato, ação política (SOUZA, 2006). Sobre o Decreto 5.626/05 a autora aponta:

Sem dúvida, tal reconhecimento foi um grande passo para todos aqueles – membros de organizações de surdos e de pais, pesquisadores, professores etc - que ao longo de muitas décadas congregam esforços para que os surdos tenham assegurado direitos linguísticos e condições de participação em todas as esferas da vida pública. Todavia, as leis não mudam as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições. Caberá a nós construirmos práticas outras de transformação da realidade presente e das formas de entendermos o que seja a identidade de um povo, o que não deixa de ser uma das instigantes questões de fundo quando o país reconhece a existência de uma língua brasileira outra que não o português – a língua brasileira de sinais. (SOUZA, 2006, p. 267-268).

Temos observado várias estratégias que camuflam uma mudança na escola até por consequência de uma formação rápida que não prepara profissionais para tal função, ou ainda, formação que se faz em serviço: aprender uma língua enquanto se é educador é um real absurdo. Há perda significativa no processo daquele que está numa posição de educando/aprendiz – não desmerecendo a “boa intenção” do educador que busca aprender Libras quando se depara com um aluno surdo em sua sala, mas apontando apenas a estrutura cruel em que se concebe, ainda hoje, a inclusão.

Deste modo, aparentemente a lei está sendo cumprida, e um movimento de resistência é mais difícil, na medida em que oficialmente a Libras está sendo oferecida

nos cursos de formação de professores. Assim, pode-se perceber como se tem implantado o ensino, por exemplo, da língua de sinais na escola, e nas universidades: se de um modo instrumental; ou se, de fato agregado, ao currículo escolar, com mudanças, tanto teórico, quanto práticas. Todavia, e reiterando, se for apenas um cumprimento da lei a disciplina de Libras, obrigatória nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia, e oferecida em demais cursos, pode ser dada em seu número mínimo, e sem adensamento teórico; no contrário, deve haver um programa que priorize a formação de sujeitos, intérpretes e professores de Libras, para adentrar em espaços que ainda não solidificaram um ensino de surdos. Profissionais com conhecimento da língua de sinais e das especificidades que envolvem cada área: tradução ou ensino. De qualquer modo, problematizar essa formação é necessário, já que é um possível canal de resistência a uma captura de um ensino ortopédico/corretor, ainda baseado em estratégias que trazem a língua oral como modelo único, tanto de avaliação, como de ensino.

Como foco principal desta questão anuncia-se então as inúmeras formações oferecidas no nosso país pós-decreto. É notória a quantidade de cursos de pós-graduação que se destinam a formação de professores de Libras e de intérpretes de língua de sinais. Contudo, uma análise aprofundada mostra a superficialidade dos projetos políticos pedagógicos destes cursos, além de programas que prometem a formação de intérpretes de libras, sem um pressuposto conhecimento linguístico ao ingressante, e com uma carga-horária de prática de Libras irrisória para tal proposta. Esses aspectos nos levam a uma análise possível, de que há uma necessidade de mercado que potencializa a abertura destes cursos, o que acarreta de certo modo num barateamento dos profissionais e do curso em questão – consequências da própria lógica capitalista que transforma tudo em mercadoria: a começar a própria ação de controle dos nossos desejos.

Outro ponto relevante é a própria composição curricular dos cursos de Libras que de modo geral tem se pautado de disciplinas como: aspectos biológicos da surdez; história da educação de surdos; Libras: módulos práticos; linguística e surdez; ensino de português como segunda língua: estas seriam as disciplinas mais básicas e que permeiam a maior parte dos cursos. No entanto percebe-se certa confusão na formação de professores de Libras que terão que desempenhar o ensino da língua de sinais, em contexto de primeira e segunda língua. Tal proposta exigiria outras disciplinas como aportes necessários, tais como metodologia e ensino de línguas (L1 – primeira língua e L2 – segunda língua); aquisição da língua de sinais, dentre outras. O curso seria,

portanto, outro, mais específico na área que se destina formar tal profissional. Além do pressuposto que deve ser colocado em pauta: o curso terá condição de ensinar língua para o aluno que o cursa, ou terá pré-requisito, a fluência na língua?

Pensando politicamente, o que esta visibilidade da Libras, de modo institucionalizado, na formação pode apontar?

Foucault (1979, 2010, 2010a) apontou que as relações de poder estão permeadas em toda parte do aparelho social. De forma micropolítica estas relações vão se dando, de modo que os saberes majoritários, de uma ciência, ou de um saber, que opera pelo modelo capitalista, vão sutilmente espalhando no corpo social. Fazendo relação com esse conceito, há necessidade de captura da Libras no interior do Estado, de modo a controlar a formação de sujeitos que serão nomeados professores de Libras. Esta institucionalização da Libras gera um aprisionamento no sentido de uma grade específica, e, portanto, a afirmação de que há profissionais apropriados para um ensino inclusivo e homogêneo. Profissionais que tiveram sua formação de modo que está contemplado e assegurado por uma legislação. As formas de poder sempre estão relacionadas às produções de saberes. Portanto, se de um lado a legislação ofereceu uma saída para a demanda necessária sobre a formação que tanto fazia falta na escola; por outro legitima modos de formação que não contemplam o que tomaríamos como um ensino bilíngue para surdos. Ou uma formação, não na perspectiva de enquadrar, ou modelar numa forma, alunos que pensam de igual modo, mas sujeitos que tencionam a sua própria ação, como parte ativa do movimento político que insere a surdez no bojo dos discursos da diferença.

Assim, espera-se destes profissionais uma relação ética sobre sua fluência na língua de sinais e os conhecimentos teóricos necessários para adentrar ao espaço escolar. Isso, evidentemente reflete os interlocutores e o modo como tem se oferecido estes espaços de ensino: se numa lógica capitalista que toma a Libras como mais uma ferramenta de lucro; ou se um campo de saber que visa a própria problematização do que se tem hoje, sobre a inclusão de modo geral, de surdos, e o que se espera, “atravessando muros”.

Perigos de fazer da legislação uma mera reprodução do mesmo

A política não garante felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades. Interditada ou permite: torna possível ou impossível. É sob esse viés que ela se apresenta aqui, no sentido de que a ação cultural chocasse com as interdições silenciosamente postas pelos poderes (DE CERTEAU, 1995, p. 214).

Para construir essa parte do texto, dialoguei com os autores Souza & Gallo (2007), a partir do artigo “Língua e cultura no plural – pela resistência à folclorização do outro”. Neste artigo os autores discutem sobre a produtiva resistência às armadilhas que extinguem e folclorizam o outro, sua cultura e suas diferenças – coloca em jogo às diferenças surdas e os armamentos políticos contrários ao apagamento da língua de sinais na sociedade ou incorporação da mesma como relíquia patrimonial inutilizável. O processo de apagamento sutil, mostrado pelos autores, agenciador da extinção da língua de sinais, processa-se da seguinte forma: 1) na (re)colocação desta língua como patrimônio cultural mantendo-a no museu das línguas, rememorando sua importância apenas como artefato social, 2) desta forma, joga-se por meio do discurso, com o reconhecimento circulante de diferentes culturas e línguas, mas ao invés destes movimentos ganharem força política, esse poder é enfraquecido ao circular numa cultura fechada, apenas ritualizada por uma minoria e contemplada pela maioria social. Para teorizar nessa área crítica e política, Souza & Gallo (2007) utilizaram ferramentas epistemológicas, conceituadas por Michel de Certeau (1995), no que se refere aos conceitos, elaborados por esse autor, sobre as formações culturais e os efeitos da pluralidade linguística na construção cultural. É em De Certeau (1995) que encontramos significado à folclorização do outro como processo ideológico e cruel que arquiva e paralisa o outro em sua luta.

Movimento que homogeniza e comercializa a cultura oferecendo como produto a ser consumido pelas massas populares. Processo perverso que potencializa a doce ilusão no sujeito do reconhecimento de sua língua e cultura, – tomado pelo autor como ilusão da minoria – ilusão de estar avançando em sua luta quando na verdade suas petições estão tornando-se folclorizadas no cotidiano da sociedade. A identidade cultural da minoria, nessa lógica, fica comprometida, apagando-se; o sujeito da minoria passa a não se reconhecer mais dentro do grupo e busca na mesmidade da maioria fazer-se corpo. De Certeau (1997, p. 148) coloca a seguinte questão sobre a identidade bretã

como minoria política – em termos de força: “Como se encontrar uma identidade Bretã ou Ocitana, quando os pontos de referências que a tornavam possível aos pais ou avós se apagam ou se tornam inoperantes?”; segue dizendo sobre o caminho decorrente da falta de identificação, que: “há um retorno violento às tradições locais [...]: retorna-se a algo que ainda é seu (um meio de se identificar), mas já outro, alterado” (DE CERTEAU, 1997, p. 148). Sua língua é prestigiada dentro de seu grupo, mas paralisada como potência de luta e investidas políticas sociais.

Esse processo vai ocorrendo de modo sutil nas comunidades minoritárias:

Enfatizo ideologia política, uma vez que a minoria não possui força política efetiva, pelo menos enquanto se mantêm as estruturas centralizadoras que eliminam a possibilidade social de que uma minoria se manifeste por sua própria conta: se, então, na ideologia, no discurso [...] Permanecer nessa representação cultural é entrar no jogo de uma sociedade que constitui o cultural como espetáculo e que instaura por toda parte os elementos culturais como objetos folclóricos de uma comercialização econômico-política [...] A manifestação cultural, desejando prestar testemunho de uma certa autonomia, é traída pelo próprio campo no qual se situa quando pretende definir-se culturalmente (DE CERTEAU, 1995, p. 147).

É contra esse ato perverso que as lutas surdas, minoritárias frente à representatividade do discurso social ouvinte, devem se engajar e resistir. Contra a exclusão perversa de sua língua, ainda que reconhecida oficialmente; contra a sedução de que as línguas orais oferecem mais engajamento social, sendo melhores como tais – embora bem saibamos que o uso da língua e sua manutenção na sociedade são, e sempre foram, objetos de desejo e de controle político. O direito da língua de sinais deve exceder ao reconhecimento legal: deve impulsionar as escolas às mudanças; os currículos escolares às alterações e descentramentos; não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue. Esse seria o cuidado que pontuo sobre os efeitos singulares no manuseio da legislação. Preocupação e atenção nas ações políticas para que não fiquem apenas no plano do “ritual e do folclórico”; para não mantermos a língua de sinais apenas nos cursos, nos aprendizados internos “e fechados” dentro das salas de aulas, e com isso

deixemos de continuar lutando para o reconhecimento social, com as ações de resistências pela circulação da língua de sinais e dos surdos na vida e decisão pública (SOUZA & GALLO, 2007).

Não podemos apenas colocar a questão das diferenças em pauta na sociedade, isso o decreto 5.626/05 com louvor já promoveu. Agora temos que lutar pela circulação autônoma da língua de sinais e das comunidades surdas: de modo geral, temos que fazer do escrito do Decreto 5.626/05 ato político, voz de resistência. Há que se fazer um investimento no campo dos direitos políticos, buscando mudanças representativas na escola para a conquista do tão almejado ensino bilíngue. A legislação pode promover mudanças desde que tenha como isso seu fim, ademais já nos disse De Certeau (1995) que “a verdadeira língua da autonomia é política” (DE CERTEAU, 1997, p. 159).

Acontecimentos e resistências: por uma política das diferenças

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (LARROSA, 1994, p. 57).

Após a análise dos movimentos políticos que fizeram emergir o discurso legal da Libras como língua de instrução na escola, e, com ele uma série de dispositivos formativos para assegurar aquilo que a lei propõe, formação de professores de Libras e de intérpretes educacionais, visando instituições bilíngues inclusivas; e ainda a análise da captura que pode ser feita, e que temos observado como efeito de uma lógica capitalista que “coisifica” os processos e o ensino, numa lógica do imediatismo, do barateamento e da quantidade em prol da qualidade, inúmeros cursos de pós-graduação tem sido foco deste processo. Nesta parte pretende-se discutir os escapes possíveis ainda que capturados por essa lógica anunciada que folcloriza e agencia apagamentos das diferenças num discurso de sua efetiva presença. Tramas sutis de controle; armadilhas que não são localizáveis em lugares e nem em pessoas porque se multiplicam nas redes de saberes populacionais, que penetram os corpos, não individuais, mas coletivos (FOUCAULT, 1979, 1999, 2010, 2010a; DELEUZE, 2000, 2006).

Porém, se como Foucault (2010) anunciou, em toda relação de poder há que se haver a possibilidade de resistência, porque sem ela o sujeito estaria em um estado de dominação, e nisso não haveria o pressuposto da relação. Assim, é deste efeito (das

resistências) que se segue agora. Traz-se o conceito de acontecimento como articulador para pensar a resistência. Para Deleuze (2000) a singularidade de cada experimentação se dá pelo modo como se sente cada acontecimento, que é incorpóreo e, portanto, é da ordem do imprevisto. Por mais que tracemos ou formulemos os efeitos da legislação, para o bem ou para o mal, em uma determinada sociedade, os acontecimentos, são sempre imprevistos. Podemos observar os efeitos posteriores a eles, mas ainda assim, novos acontecimentos se darão, porque, nesse viés o sentido é efeito de agenciamentos singulares que fazem surtir efeitos nos corpos.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebata (DELEUZE & GUATARRI, 1995, p. 29).

Assim, ainda que um curso de formação de professores de Libras, ou de intérpretes se estruture de um modo não tão adensado, os efeitos de sentidos que cada sujeito terá em seus corpos são sempre da ordem do imprevisto. Portanto, aquilo que cada um fará com os encontros obtidos na sua formação é sempre um não saber, é sempre um devir. Deste feito, podemos anunciar esta obra como parte de um acontecimento que se deu no encontro entre alunos e professores que buscavam relacionar-se na promoção de um curso de especialização de intérpretes de língua de sinais e de professores de Libras. Daí o caráter da própria resistência, a singularidade de cada um na ação cotidiana do curso e nas suas mobilizações em seus locais de atuação. A resistência se dá na medida em que o sujeito tenta com o que tem e como pode fazer valer suas práticas de liberdade frente às verdades que o compõem. Ainda que sejam verdades que enfrentem uma lógica maior, ou discursos coletivos homogeneizadores.

Portanto, quando um intérprete de língua de sinais em seu trabalho questiona as formas agenciadas de sua função na instituição que trabalha, e procura estabelecer

uma relação ética, da qual pensa ser mais produtiva, com o aluno surdo que acompanha, está dada uma forma de resistência. Quando um curso se propõe a formar profissionais numa língua não majoritária, portanto, uma língua de não prestígio social, está fazendo um movimento de resistência. Quando se propõe formar professores de Libras, surdos³, e oferece um espaço de trocas em que a diferença surda esteja presente, e as questões polêmicas possam ser discutidas, oferecendo uma formação equiparada a de ouvintes, está presente outro ponto de resistência. Ainda que as capturas ocorram, e sempre terão, há um nomadismo possível que não se deixa ser totalmente territorializado. Há possibilidades de vazamentos, de rupturas, e, com isso o aparecimento de exercícios de liberdade, numa política de ação das diferenças – no caso específico, das diferenças surdas. É nessas possibilidades que marcamos o movimento surdo, em sua minoridade (nas ações cotidianas e de resistências) que fraturam o movimento maior (das leis que permitem as minorias partilharem de espaço institucionais como direito), o qual, ainda que necessário, pode engessar muitas das práticas de liberdades, nomeado, assim, a partir dos estudos foucaultianos.

Algumas considerações que se abrem para novos caminhos

Não há um setor particular na sociedade onde se possa fornecer a todos os outros aquilo que os proverá de significação. Seria restaurar o modelo unitário: uma religião imposta a todos, uma ideologia do Estado, ou ‘o humanismo’ de uma classe colonizadora. *Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles?* É verdade que a cultura está mais do que nunca, nas mãos do poder, o meio de instalar, hoje como no passado, oculto sob ‘um sentido do homem’, uma razão de Estado. *Mas a cultura no singular tornou-se uma mistificação política. Mais do que isso, ela é mortífera. Ameaça a própria criatividade* (DE CERTEAU, 1995, p. 142, **grifos nossos**).

³ No curso de pós-graduação discutido nesta obra, o objetivo era de formar professores para o exercício do ensino da Libras em contexto de ensino – a presença de surdos era muito esperada, todavia, não tivemos nenhum aluno. Comenta-se a presença de surdos especialistas como meio de resistência – e de um modo geral, ao abrir cursos de especialização que tem como ponto principal formar educadores de surdos, intérpretes de Libras ou professores de Libras, já está colocado um espaço político do pensar um currículo para surdos. Sabemos bem que a presença de ouvintes professores de Libras na escola é sim um mobilizador de resistência (ainda mais neste momento histórico que vivemos), e que faz, também, aparecer outros mecanismos de práticas em prol de uma escola eticamente mais aberta às diferenças surdas. Os alunos deste curso atuam, na maior parte, em instituições de ensino superior lecionando a disciplina de Libras; na educação básica como educadores de surdos que trabalham com a aquisição da língua de sinais; e em salas de recursos exercendo ali também a docência na língua de sinais. O desejo é de cada vez mais termos pessoas surdas circulando nas mais variadas instituições de ensino, e para isso há que se fazer movimentos de lutas políticas de entrada destas pessoas na escola.

Como toda escrita é para o escritor um posicionamento teórico que o faz escolher caminhos, interlocutores, na própria criação das formas de pensamentos que vazam e dá vida as inquietações que o mobilizam na tessitura textual: essa escrita é parte daquilo que vaza como pensamento pulular, aquilo que fervilha, salta para fora. O fechamento de um texto, é ainda mais complicado porque a multiplicidade de questões postas não se aquieta totalmente, sempre há escapes. Mas um possível fechamento é parte da técnica e da tarefa daquele que se põe na posição de interlocutor, ou numa função autor.

A epígrafe acima serve como resumo das considerações finais. É assim que se pode pensar sobre a experiência: não há um único espaço em que o sujeito possa significar todas as suas experimentações. Cada espaço vivido é um saber que se constrói, e com ele inúmeras verdades agenciadas em uma multiplicidade de relações que podem ser construídas. Se há uma construção de verdades fundadas em um pressuposto, qual seja ele, há que se terem, também, vias para a reconstrução de outras verdades, outras possibilidades de existência. Portanto, se foi feito todo um movimento que consolidou espaço de visibilidade para a língua de sinais no interior da escola e universidades, e com isso vários agenciamentos convocando o pensar de uma formação para tal demanda, bem se sabe que muitos problemas podem adentrar nestes jogos. Todo reconhecimento legal é, em si, uma forma de captura do Estado, na medida em que engessa processos, e cria verdades das quais se rotulam como currículo, grades, entre outras nomenclaturas. Porém, para estar no movimento maior esse é o jogo necessário. O que não se pode perder de vista é o movimento político menor como mobilizador das resistências às capturas que são feitas.

Se a Libras foi reconhecida como língua nacional, e se agora legalmente ela deve estar nos currículos de vários cursos, quais caminhos agora precisamos trilhar para escapar das armadilhas do barateamento e da folclorização da língua de sinais e dos movimentos surdos? Estas são questões que podem nos fazer não ficar no mesmo lugar, mas inquietarmos tanto, e como “ambulante”, perambular novas lutas, novas rotas.

A proposta empalmada aqui é o de olhar as conquistas, saber que com elas há agenciamentos que buscam engessar ou territorializar fazeres, porém, caminhar para outros territórios. Esse movimento é também um efeito da resistência ao mesmo, é fazer da vida, das experiências uma arte: uma obra de arte que se modifica inúmeras vezes, que não se estabiliza. Uma cultura no singular não pode ser algo que uniformiza todos.

Uma escola para todos não pode ser de formato único. Uma formação que pensa as diferenças da surdez não pode ser uma caixinha que ensina identidades e aprisiona o potencial de uma língua que não se prende em manuais. Ademais, a diferença é essa inconstância... é a não definição em si de um modelo pronto que cabe em qualquer lugar, ou em qualquer um.

Referências

ALBRES, N. de A. *Surdos & Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ARAÚJO, C. & LACERDA, C.B.F. *Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas*. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, p. 186, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>
Acesso em: 11 de outubro de 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm>
Acesso em: 11 de outubro de 2011.

DE CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder (com Michel Foucault). In: _____ *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 1972, pp. 165-173.

_____. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Graal, 2006.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____ & GUATTARI, F. Postulados da Linguística. In: DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs*, vol. 2, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

FOUCAULT, M.. *Microfísica do Poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A escrita de si. In: *Ética, sexualidade, política: Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *A arqueologia do saber*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

LACERDA, C. B. F. de & POLETTI, J.E. A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: *Anais da 27 reunião anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Site: www.anped.org.br

LODI A, C. B. & LACERDA, C. B. de F. (Orgs.). *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas 15 iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. v. 1. 160 p.

LOPES, M. C. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, V. R. de O. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso. *ETD (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Vol. 8, 2007. pp. 171-191.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>

SOUZA, R. M. de. Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. *ETD (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais*. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>.

Acesso em: 10/11/2011

_____; GALLO, S. *Língua e cultura no plural* – pela resistência à folclorização do outro. In: COSTA, L. M. da (Org.). *Anais do Seminário Nacional de Pedagogia Surda*. Vitória: UFES, Centro de Educação, 2007.



ARTIGOS



O SIGNIFICADO E IMPLICAÇÕES DA INSERÇÃO DE LIBRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA¹

*Edna Aparecida Mercado*²

Resumo

O presente artigo busca discutir a atual formação proporcionada aos alunos do Curso de Pedagogia, no concernente à disciplina Libras – Língua Brasileira de Sinais. Objetiva-se analisar como tem sido organizada essa formação, a fim de proporcionar ao professor da escola regular, condições satisfatórias para conhecer e lidar com as especificidades do aluno surdo em seu processo de alfabetização, no ensino fundamental I. Para desenvolver este estudo foram analisados os planos de ensino da disciplina Libras de cinco instituições de ensino superior, da rede privada, da grande São Paulo. Concluiu-se pela necessidade de mudanças na organização dessa disciplina, no que diz respeito ao aprofundamento dos conteúdos ministrados, na ampliação da carga horária e na reorganização do semestre/ano de oferecimento da disciplina, para que haja possibilidade de desenvolvimento de pesquisa pelo aluno sobre essa temática, ainda na graduação.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de Libras, currículo.

Introdução

Os surdos, historicamente, percorreram um longo percurso para obter o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. No Brasil, foi somente com o Decreto nº 5626/05, que passamos a regulamentar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua da comunidade surda, bem como, oferecer maior organização à educação dessa comunidade. A partir do referido Decreto, a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, especialmente, no curso de Pedagogia, que forma o professor de ensino fundamental I. No entanto, apesar de tal situação apresentar-se como grande conquista para uma educação de qualidade aos surdos, nos questionamos como essa formação tem se concretizado no cotidiano do ensino superior, de modo a proporcionar uma formação satisfatória ao professor, a fim

¹ Trabalho orientado pela Professora Mestre Neiva de Aquino Albres.

² Mestre em História e Filosofia da Educação. Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG

de promover, com qualidade, a educação da criança surda, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Partindo dessa preocupação, nos despertam especial atenção às determinações do Decreto nº 5626/05, no concernente à formação do professor para atuar na educação de surdos, em escolas regulares, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB, ao estabelecerem a educação especial, “preferencialmente na rede regular de ensino”. Neste sentido, buscamos entender como as Instituições de Ensino Superior, local por excelência de formação do professor, no Brasil, atualmente, estão se organizando para tornar o professor de ensino fundamental I, apto a trabalhar com a educação de surdos na escola regular. A fim de obtermos respostas para tal questionamento procuramos investigar como tem estruturado a disciplina Libras; que condições têm oferecido aos alunos do Curso de Pedagogia, que forma o professor alfabetizador, responsável pela educação bilíngue inclusiva da criança surda, para que conheçam tanto o referencial teórico, que fundamenta a atual situação da surdez no Brasil, como também, o acesso que lhes proporcionam ao conhecimento da Libras, e ao contato com a pessoa surda, a fim de conhecer a cultura e a identidade do sujeito surdo.

Acreditamos assim que, para desenvolver adequadamente a educação da criança surda, o professor da escola regular, requer muito mais que conhecimento básico de sinais, para que ocorra a comunicação. Diante da singularidade linguística e de compreensão do mundo pelo surdo, o professor também necessita entender quem é o indivíduo surdo, como se processa sua cultura, sua aprendizagem, suas necessidades para a compreensão da sociedade que o cerca, que tipo de identidade desenvolveu ou encontra-se em desenvolvimento. Ou seja, precisa conhecê-lo para além de suas necessidades de comunicação. No entanto, não nos parece que os Cursos de Pedagogia, na disciplina Libras, têm garantido todas essas informações, tão necessárias ao professor, para lidar com a educação do aluno surdo, nas escolas regulares.

Referencial teórico

Apesar das iniciativas de inclusão de todas as crianças com necessidades educacionais especiais, na escola regular, que principalmente a partir da década de 90, do século passado, vem sendo implementada em nossa sociedade, podemos afirmar no que diz respeito à escolarização da comunidade surda, que esse processo ainda não tem se desenvolvido satisfatoriamente. É somente pelo Decreto nº 5626/05, que regulamenta

a lei nº 10.436/02³, a Libras tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, especificando como deve ocorrer a formação docente para o ensino de Libras nas diferentes fases da educação básica e no ensino superior.

A partir desse Decreto, abre-se uma nova perspectiva para o atendimento da comunidade surda brasileira, no que se refere à efetivação do acesso dessa comunidade a todos os âmbitos da sociedade em que se encontra inserida, inclusive no setor educacional.

Neste sentido, entender o Decreto nº 5626/05, no que diz respeito à regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia, que forma o professor de ensino fundamental I, nos parecem de fundamental importância. Isso porque, o questionamento de como essa formação tem se concretizado no cotidiano do ensino superior, a fim de proporcionar uma formação satisfatória ao professor da escola regular, possibilitando-lhe condições de promover com qualidade a educação da criança surda, nas séries iniciais do ensino fundamental, é condição essencial para que possamos falar, verdadeiramente, em uma escola inclusiva para a comunidade surda, e em democratização da escola pública brasileira. Partindo dessa preocupação, o Decreto nº 5626/05, ao lado dos planos de ensino de Libras das Instituições de Ensino Superior inqueridas, apresentaram-se como nossos principais elementos de análise.

Apesar do Decreto nº 5626/05, não regulamentar a disciplina Libras, no processo de formação de professores, no que diz respeito ao estabelecimento de carga horária, conteúdo, entre outros aspectos constantes do plano de ensino, em seu art. 5º, esclarece que é por meio do Curso de Pedagogia, ou do Curso Normal Superior, que deve ser formado o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, para trabalhar com a criança surda, quando diz:

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).

³ A Lei nº 10.436/05 reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a Língua da comunidade surda do Brasil.

Ainda, em seu art. 14, obriga as instituições federais a garantirem “... obrigatoriamente às pessoas surdas acesso à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares, desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil, até a superior”, prevendo para tanto, em seu § I, inciso III, que as escolas serão providas de: “professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; **e professor regente de classe com conhecimento da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos**” (grifo nosso).

Para atender a essa exigência, o art. 13 esclarece que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para 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).

Logo, mediante a importância de uma formação de qualidade do professor da escola regular, que receberá a inclusão do aluno surdo, em sua sala de aula, e que necessita atendê-la em suas especificidades, este documento chega mesmo a propor que o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos constitua-se em disciplina específica para o curso de Pedagogia e para o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. No entanto, tais determinações não encontram-se efetivadas. Daí nosso questionamento quanto ao que se prevê no Decreto e aquilo que realmente se estabelece na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, para receber o aluno surdo na rede regular de ensino, a ponto de garantir-lhe uma situação de ensino aprendizagem de acordo com as necessidades trazidas pela surdez.

Segundo Skliar (2000), para além de mudanças no referencial teórico adotado ou nas leis e decretos em vigor, é necessário promover mudanças que atravessem as famílias, os professores envolvidos e, conseqüentemente, o alvo dessa proposta: os surdos. Para ele, a inclusão só será possível de fato, se houver mudança de representações, de identidade dos professores que atuam nesse grupo. Para tanto, faz-se necessário a imersão do profissional no mundo das pessoas com deficiência. Afinal, “é

na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível” (MARTINS, 2000, p. 63).

Consideramos que os documentos analisados neste trabalho constituem-se expressão da consciência humana e das práticas sociais produzidas nesse momento histórico, sobre os rumos impetrados na educação de surdos. Analisar essas determinações nos permite conhecer a forma como se expressam seus interesses, projetos políticos, conflitos, enfim, a sua história. A partir da compreensão de todos esses elementos, consideramos possível apropriar-se deles para promover a análise, discussão e melhoria da educação de surdos, na escola regular, a fim de que ela ocorra com a qualidade necessária, enquanto fruto dos avanços da consciência humana, gestada no fazer histórico.

Pretendemos discutir as consequências para a inclusão do surdo na rede regular de ensino e, para a democratização da escola pública brasileira, em geral, a falta de uma estrutura adequada para a disciplina Libras, no curso de Pedagogia, capaz oferecer instrumentação e conhecimentos satisfatórios ao professor do ensino fundamental I, da rede regular de ensino. Isso porque, é a esse profissional que cabe desenvolver a alfabetização bilíngue da criança surda, no sentido de tornar a inclusão do surdo na escola regular, satisfatória em seu processo de aquisição do conhecimento.

Metodologia

Partindo do pressuposto que existe uma falta de organização e coerência da disciplina Libras, para os propósitos aos quais se devem sua criação e inserção nos cursos de licenciaturas e, em particular, no Curso de Pedagogia, nos propusemos investigar cinco instituições de ensino superior, da rede privada⁴, localizadas na grande São Paulo, que inseriram Libras em suas matrizes curriculares.

Considerando esse universo de análise, centramos nossas observações na organização dessa disciplina, no concernente à ementa, objetivos, conteúdo programático, semestre e regime de oferecimento da disciplina (semestral ou anual), carga horária, avaliação e bibliografia, objetivando compreender como tem sido proposta a aquisição e o domínio da comunicação em Libras, para o pedagogo em

⁴ A preferência pelas instituições da rede privada deve-se ao fato de concentrarem o maior número de alunos do curso de Pedagogia, onde reside nossa investigação.

formação, assim como, a sua inserção na cultura surda. De posse dessas informações, buscamos constatar se a organização apresentada nos planos de ensino da disciplina Libras é satisfatória para corresponder ao proposto pelo Decreto nº. 5626/05⁵, bem como, às necessidades de conhecimento do professor, para atender o aluno surdo, em seu processo de aprendizagem.

Embora tenhamos mantido oculto o nome das instituições pesquisadas⁶, os dados levantados referem-se aos planos de ensino de 2009 e serão analisados numa perspectiva histórico-dialética, que tem na análise documental e bibliográfica, composta pelo Decreto nº 5626/05 e pelos planos de ensino de Libras, das instituições pesquisadas, fundamentados pelas pesquisas que vem sendo realizadas na área de educação de surdos, a base empírica desta pesquisa.

Essa discussão será realizada em três momentos principais: inicialmente mostraremos, a partir da análise dos planos de ensino, das cinco Instituições de Ensino Superior investigadas, como tem se apresentado a disciplina Libras, na matriz curricular do Curso de Pedagogia. Em seguida, discutiremos como a partir dessa formatação, tem se delineado a formação do professor realizada pelo curso de Pedagogia, para desenvolver a educação de surdos, na escola regular. E, concluiremos nossa análise, mostrando as necessidades de uma organização de qualidade na formação referida, a fim de que possamos entender o decreto nº 5626/05, como um indicador no processo de democratização da escola pública brasileira.

A Inserção da Disciplina Libras na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia e seu Papel na Formação de Professores Alfabetizadores Bilíngues

É fundamental compreender como as universidades têm estruturado a disciplina Libras. Quais as condições que têm oferecido aos alunos do Curso de Pedagogia, que forma o professor de ensino fundamental I, responsável pela educação bilíngue da criança surda, para que conheçam tanto o referencial teórico, as leis e decretos, que fundamentam a atual situação da surdez no Brasil, até o acesso ao conhecimento de

⁵ Ao regulamentar a Lei nº 10.436/02, o referido Decreto estabelece como deve ser a formação do professor para atuar na educação de surdos.

⁶ No decorrer deste estudo, estaremos nos referindo às cinco Instituições de ensino superior pesquisadas, por números em algarismos romanos. Ex.: Instituição I, Instituição II, e assim sucessivamente, de acordo com o quadro apresentado na p. 07.

Libras e o contato com a pessoa surda, a fim de conhecer sua cultura e identidade. Afinal, “aqueles que se propõe a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social seja delineada” (LODI, 2005, p. 420).

Assim, buscando evidenciar os elementos que serão objetos de nossas análises, a fim de que nos permitam compreender esse processo à luz do referencial teórico que fundamenta esse estudo, estabelecemos sete categorias de análise, a partir dos planos de ensino investigados. São elas: ementa, objetivos, conteúdo, regime de oferecimento (semestral ou anual), carga horária, avaliação e bibliografia.

Com o propósito de facilitar nossa visualização dos elementos de análise em destaque, os apresentaremos em dois quadros. No quadro I constarão as ementas, objetivos e conteúdos, que constituem os elementos idealizadores dessa disciplina, enquanto no quadro II, apresentar-se-ão os demais elementos de análise, de cada instituição que compõe o estudo, que possuem um caráter mais quantitativo, como: semestre em que a disciplina se insere, número de bibliografias propostas, total de horas da disciplina, tipos e quantidade de atividades avaliativas.

QUADRO I

Inst.	Ementa	Objetivos	Conteúdo
I	História e especificidade da Libras para acessibilidade do surdo à cultura e sociedade e rudimento de Libras para comunicação do professor com alunos surdos.	Analisar a história e especificidade da Libras; criar condições de acesso à Libras ao professor em formação, a fim de facilitar a educação inclusiva; discutir a produção do conhecimento em educação.	História da educação de surdos; Educação inclusiva x educação especial; Cultura e comunidade surda; Produção do conhecimento em educação.
II	Temas relevantes para o exercício do professor em instituições de ensino inclusivas; Discussão de estudos linguísticos e da Libras no desenvolvimento sócio-cultural do surdo e no processo de escolarização; História da educação de surdos e aquisição da escrita; educação bilíngue e bicultural; vocabulário básico em Libras.	Desenvolver conhecimento básico de Libras no professor em formação, para a inclusão escolar do surdo; Análise crítica da educação de surdos; Compreender, historicamente, conceitos e práticas na educação de surdos; desenvolver habilidades necessárias ao conhecimento básico de Libras; identificar o papel e importância na Libras na constituição do sujeito surdo e na aprendizagem da Língua Portuguesa.	O que é Libras; História da educação de surdos; Filosofias educacionais; Papel da Língua de Sinais na aquisição da Língua Portuguesa; Literatura surda; Prática da Língua de Sinais; Gramática da Libras.

III	Libras como recurso de comunicação e expressão da comunidade surda; Ordenamento jurídico da Libras; Compreensão psicossocial da cultura surda e do papel do licenciado nas diretrizes do ensino de Libras; fundamentos teóricos e práticos da Libras.	Definir e conceituar língua, linguagem, fala e surdez; Conhecer as filosofias educacionais para surdos; Introduzir o ouvinte à Libras e às modalidades para a comunicação gestual-visual. Oportunizar a prática da Libras; ampliar conhecimentos sobre a cultura surda; desenvolver competências que permitam ao licenciado facilitar e promover a inclusão do surdo na educação.	O que é libras, mitos sobre a surdez; Legislação de Libras; alfabeto manual e números; Língua e linguagem; expressões faciais; localização e lateralidade; música; confecção de diálogos; situações comunicativas; cultura surda; a Língua Portuguesa para surdos; confecção e reconto de histórias infantis em Libras; sinais básicos de Libras.
IV	Introdução dos aspectos teóricos e práticos da Libras, sua história, legislação e abordagens educacionais, voltados à formação de educadores numa perspectiva inclusiva.	Propiciar ao educador em formação, reflexão teórica e prática sobre a Libras; Introduzir a Libras de forma contextualizada, para possibilitar aos alunos o uso de uma língua espaço-visual.	O que é Libras; Língua e linguagem; Gramática da Libras; Sinais básicos da Libras; Ensino de Português para surdos; Avaliação do Português para surdos usuários da Libras; Variação sociolinguística; Formação e atuação do tradutor-intérprete de Libras; Escola inclusiva e a preparação da equipe de ensino e apoio; Produção de material didático bilíngue para surdos; Interpretação de literatura infantil.
V	Pressupostos teórico-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Libras, a fim de formar o professor de educação infantil e do fundamental I, no contexto da educação inclusiva.	Conhecer o sujeito surdo e compreender o sistema linguístico da Libras, numa abordagem educacional bilíngue, onde Libras é a língua materna e a Língua Portuguesa escrita, a segunda língua; Conhecer a história da educação dos surdos, sua cultura, a abordagem bilíngue e os parâmetros fonológicos da Libras; compreender pequenos diálogos e tradução em Libras; identificar o papel do professor e do intérprete na Libras e sua formação.	Legislação, História da educação de surdos; Cultura surda; Linguística da Libras; Transcrição para Libras; Produção textual do surdo e interferências do professor no ensino da Língua Portuguesa; O ensino da Língua Portuguesa para Surdo, como segunda língua; Papel do professor e do intérprete no uso da Libras e sua formação; Vocabulário básico da Libras.

Ao iniciarmos nossa análise pela ementa, é importante lembrarmos 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. Logo, verificamos que todas as instituições analisadas, propõem para os seus cursos de Pedagogia uma abordagem teórica e prática dos aspectos que circundam a inclusão educacional do surdo, na escola regular. Na parte teórica, apresentam a inserção do aluno em formação na história da educação dos surdos e nas filosofias educacionais que permeiam sua trajetória, assim como nas questões voltadas à cultura e à inclusão social e educacional

da pessoa surda, para as quais, a discussão sobre o papel do professor/licenciado, nesse processo ganha grande ênfase, aparecendo em todas as instituições pesquisadas. Já no que diz respeito às questões práticas, referem-se à educação bilíngue e bicultural da criança surda, numa perspectiva inclusiva, cujos planos de ensino apresentam de forma unânime o conhecimento da Libras, embora a aquisição dessa comunicação visomanual, pelo aluno em formação, fundamental para a efetivação desse processo, venha sempre acompanhada dos termos “rudimentos de Libras” ou “vocabulário básico”. Tal característica nos remete ao entendimento de que, embora a disciplina seja apresentada pelo Decreto nº 5626/05, como obrigatória nos cursos de formação de professores e, em particular, no curso de Pedagogia, que habilita o docente para o ensino de Libras na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a organização apresentada por essas ementas, apesar de mencionarem as questões histórico-culturais e educacionais da educação de surdos, bem como a importância da formação desses educadores numa perspectiva inclusiva, permanece na superficialidade quando se refere às práticas comunicativas, ao referirem-se a elas como “básica” ou “rudimentar”, não apresentando-se como satisfatórias para a formação do professor. Daí, recorrermos novamente ao Decreto nº 5626/05, para reafirmarmos a responsabilidade do curso de Pedagogia pela formação do professor bilíngue para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que em seu artigo 5º, evidencia que é por este curso e pelo curso Normal Superior, que devem ocorrer à formação bilíngue do professor⁷.

Logo, pressupõe-se que, se o professor recebeu uma formação bilíngue, no curso de Pedagogia, ele terá fluência e domínio em ambas as Línguas e, portanto, será capaz de desenvolver, adequadamente, a educação da criança surda na educação infantil e, em particular, nas séries iniciais do ensino fundamental, quando se processa a alfabetização. Porém, é possível que ocorra essa formação bilíngue, adquirindo apenas noções básicas ou rudimentares de Libras, conforme prevêm os planos de ensino analisados?

Continuando nossa análise, inquerimos também quanto aos *objetivos* apresentados pelos planos de ensino das instituições em destaque. Todas propõem preparar o professor para atuar na educação inclusiva do surdo, buscando tanto sua formação nos aspectos teóricos como na comunicação em Libras, que envolve esse

⁷ “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”.

processo. No entanto, percebe-se que algumas instituições (I, II, V) dão maior ênfase às questões teóricas, ao direcionarem a maior parte das aulas à história, filosofias educacionais, conceitos, legislação e aspectos culturais e sociais da comunidade surda, relegando a um segundo plano a questão prática, relacionada à comunicação com esse grupo de alunos. Assim, apesar de objetivar a preparação do professor para incluir o surdo na escola regular e desenvolver sua alfabetização, percebe-se que a organização dos planos não permite a efetivação desses objetivos. A Instituição I, das 45h/a que compõe a disciplina, apenas 15h/a estavam destinadas às aulas práticas, já a Instituição II, que totaliza 20h/a delega apenas 3h/a a comunicação em Libras, restringindo-se aos sinais do alfabeto manual, números, saudações e pessoas, bem como, a formação de frases simples. A instituição V, das 40h/a que integra essa disciplina, disponibiliza apenas 10h/a para a prática da Libras. As Instituições III e IV, por sua vez, têm na comunicação em Libras o elemento central de suas aulas. Na Instituição III, com 40h/a, em todas as aulas do semestre foram abordadas a comunicação em Libras, enquanto na Instituição V, das 88h/a, anuais, em 70h/a, a prática de Libras fez-se presente.

Os *conteúdos* ministrados por essas Instituições estão diretamente relacionados às práticas que acabamos de analisar. As Instituições I, II e V, concentram suas aulas nas questões teóricas que envolvem o surdo, a surdez e seu processo de alfabetização, abordando desde as questões históricas e culturais, até as questões educacionais relacionadas às filosofias, ao ensino da Língua Portuguesa para Surdos e a importância do professor e da equipe escolar para atuar neste contexto. Na Instituição I, apesar de aparecer na ementa “rudimento de Libras”, na etapa do conteúdo, esse conhecimento não é especificado. A Instituição II refere-se a ele como “prática de Libras”, restringindo-se aos sinais de: alfabeto, números, saudações e pessoas e, na Instituição V, aparece como “vocabulário básico”, circunscrevendo-se a: alfabeto manual, numerais, características de pessoas, animais e coisas, pronomes e verbos. Quanto às Instituições III e IV, além de enfatizarem as questões teóricas que envolvem os surdos e a surdez, anteriormente mencionadas nas outras instituições, dão grande ênfase aos sinais da Libras, onde apesar de mencionarem o termo “sinais básicos”, a disposição desse conteúdo no cronograma das aulas, apresenta um conjunto de sinais que permite uma **comunicação inicial** (grifo nosso) do professor e seu aluno surdo. A instituição III explora os sinais trabalhados em situações cotidianas do ambiente escolar, envolvendo desde a contação de histórias infantis e músicas até a produção de diálogos. Sabemos, no entanto, que apesar de algumas instituições pesquisadas, enfatizarem com maior

intensidade a prática comunicativa com a criança surda, esse contexto, ainda não é suficiente para desenvolver no pedagogo em formação, uma comunicação fluente, em razão do limitado número de horas da disciplina.

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, é outro conteúdo que nos despertou grande atenção, pois embora esteja previsto pelo Decreto nº 5626/05⁸, para a formação dos professores, apenas três instituições (II, III e IV) abordam a questão. A Instituição V reduz-se a discutir as interferências do professor no ensino de Língua Portuguesa e, a Instituição I, nem sequer o cita, em seu conteúdo programático. Dentre às instituições que o cita, este conteúdo está muito longe de corresponder ao previsto pelo Decreto citado, que propõe a existência de uma disciplina própria para discutir este item nos cursos de formação de professores, como é o caso do curso de Pedagogia e Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Isso porque, nas instituições em destaque, ele aparece como tema de uma única aula, oferecendo, portanto, apenas uma rápida noção do assunto.

Prosseguindo a análise dos planos de ensino, também nos ativemos ao regime de oferecimento da disciplina: semestral ou anual, bem como, o semestre em que se encontra a disciplina, na organização geral do curso; a carga horária apresentada em cada regime, a forma de avaliação empregada e a bibliografia constante desses planos, tanto no que diz respeito à sua quantidade, como em sua divisão em básica e complementar. De posse dessas informações, elaboramos o quadro II, a seguir, que nos permite uma visão geral, de como tais elementos encontram-se dispostos nos documentos analisados.

QUADRO II

Inst.	Oferta	C/H	Avaliação	Bibliografia
I	6º Sem.	45h	Provas objetivas e/ou discursivas, debates, análises de filmes, textos e produção de textos, seminários.	3 básicas; 3 complementares
II	6º Sem.	20h	Provas bimestrais do conteúdo exposto; 1 Prova prática.	8 básicas; 17 complementares
III	Anual	88h	Provas semestrais práticas	7 básicas; 6 complementares

⁸ Art.14, § I, inciso III.

IV	6° Sem.	40h	Trabalho escrito sobre a Língua de Sinais; Trabalho em grupo sobre a influência da Libras na produção escrita do surdo e o papel do professor na construção das adaptações curriculares.	8 básicas; 30 complementares
V	5° Sem.	40	Avaliação individual: prática e conceitual; Leitura e relatório de texto; Avaliação em grupo: análise e produção de texto; Relatório individual: pesquisa de campo – comunidade surda.	2 básicas; 3 complementares

Das cinco instituições analisadas, quatro têm o curso de Pedagogia em *regime de oferecimento* semestral e apenas uma em regime anual. Nas instituições I, II, III e IV, a disciplina é oferecida no sexto semestre ou terceiro ano do curso e, apenas na Instituição V, ela se processa no quinto semestre.

A *carga horária* de Libras, na matriz curricular do curso de Pedagogia, nos despertou especial atenção, haja vista a diversidade de horas oferecidas pelas instituições. Os cursos semestrais variam entre 1 e 2h/a semanais, enquanto nos cursos anuais estão circunscritas a 2h/a semanais. Em relação à organização semestral estas aulas totalizam entre 20, 40 e 45h/a respectivamente, por período. Já no concernente ao curso anual, totaliza 88h/a, distribuídas em 2h/a semanais.

A *avaliação de conteúdo*, realizada por estas instituições, apresentam grande diversidade. Apesar de todas elas proporem a formação do pedagogo numa perspectiva de educação inclusiva do surdo, para a qual a comunicação em Libras é fundamental, apenas a Instituição III apresenta duas provas práticas na avaliação da disciplina, circunscrevendo suas avaliações à capacidade comunicativa do pedagogo em formação, com a criança surda. As Instituições II e V apresentam apenas uma avaliação prática, realizada no final do semestre. A Instituição II restringe sua avaliação prática aos sinais do alfabeto manual, números, saudações e pessoas, especificando também, a existência de provas envolvendo o conteúdo teórico apresentado no decorrer do período. Já a Instituição V, integra em sua avaliação prática os sinais do alfabeto manual, sinal da pessoa, características de pessoas, animais e coisas; numerais: cardinais e ordinais; pronomes: pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos e verbos; bem como, diversas atividades avaliativas, individual ou em grupo, envolvendo desde leitura, análise e produção de textos até pesquisa de campo, junto à comunidade surda. As Instituições I e IV, por sua vez, restringem-se a avaliar o aluno por meio de provas objetivas/dissertativas e/ou atividades, como: debates e análises de filmes, leitura e produção de textos, seminários, trabalho escrito, individual ou em grupo sobre a Libras, a produção escrita do surdo e a influência do professor nas adaptações curriculares.

Ao identificarmos as diferentes composições das avaliações dessa disciplina, realizadas pelas Instituições em destaque, e como elas contribuem para a formação do pedagogo, consideramos que, embora o conteúdo teórico que a integra seja avaliado por meio de atividades ou provas, que permitem a reflexão e entendimento sobre as especificidades do trabalho com a criança surda, a parte prática da disciplina que é a comunicação em Libras, não possui uma avaliação que possibilite conhecer a qualidade de aquisição comunicativa do pedagogo em formação, pois das três instituições que a adota, duas (II e V) restringem-se a uma única avaliação prática no final do semestre, com um número muito restrito de sinais, que não dão conta de satisfazer a necessidade de comunicação do aluno surdo e seu professor. A terceira Instituição (III), apesar de utilizar-se de duas avaliações práticas, desenvolvendo um conjunto significativo de sinais, não possui horas/aula, em quantidade suficiente para desenvolver a fluência comunicativa do pedagogo em formação, na Língua de Sinais – Libras, a fim de que possa atuar satisfatoriamente junto à criança surda, numa situação bilíngue, na escola inclusiva. Já, no que diz respeito às Instituições I e IV, não há a realização de provas práticas, a fim de avaliar a formação do pedagogo na aquisição da comunicação em Libras, não sendo, portanto, capaz de conhecer a capacidade comunicativa desse profissional em formação.

Já no que diz respeito à bibliografia constante desses planos de ensino, constatamos que três Instituições (II, III e IV) apresentam um grande número de obras, cuja maior parte, dizem respeito às questões teóricas que envolvem o surdo e a surdez. Isso significa que, na instituição II, das 25 obras propostas para o desenvolvimento da disciplina, apenas 07 enfatizavam a comunicação prática em Libras, das quais, 6 referiam-se a sites, sendo 5 referentes a órgãos relacionados à surdez e 1 dicionário de Libras digital e, uma indicação de dicionário de Libras impresso. Na instituição III, das 13 obras mencionadas, apenas 2 referem-se à comunicação sinalizada da Libras, tratando-se de um dicionário impresso e um dicionário digital e, na Instituição IV, das 38 obras citadas, 34 discutem teoricamente os assuntos envolvendo a surdez, o surdo e sua educação e, apenas 4 obras discutem a comunicação prática da Libras, das quais, 3 são DVDs de histórias infantil e uma trata-se de um livro que apresenta as situações do cotidiano escolar em Libras. Em relação à Instituição I, das 6 bibliografias apresentadas, 2 referem-se à Libras, sendo 1 dicionário e um livro de atividades ilustradas em sinais da Libras. E, por último, ao verificarmos a bibliografia da Instituição V, constatamos a existência de apenas 1 dicionário de Libras e 1 filme que

discute várias questões educacionais, entre elas a surdez, mostrando rapidamente a comunicação em sinais em ASL – Língua de Sinais Americana.

As bibliografias das Instituições I, II e V apresentam-se diretamente proporcional ao conteúdo apresentada em cada plano, ou seja, apresentam pouca prática de Libras e, portanto, uma bibliografia restrita a esse respeito. No entanto, apesar das Instituições III e IV darem maior ênfase a essa prática, conforme visto anteriormente, a bibliografia apresentada para a comunicação em Libras é muito inferior em quantidade, às referidas nos aspectos teóricos.

Mas, afinal, qual o significado dessas estruturas apresentadas pelos planos da disciplina Libras, nas diferentes Instituições analisadas, para a formação do pedagogo?

Se pensarmos os planos das diferentes instituições analisadas, vamos perceber que, teoricamente, eles buscam atender às necessidades socioculturais dos alunos surdos e, chegam mesmo a enfatizar as necessidades pedagógicas, ao determinarem as ementas, os objetivos, conteúdos e bibliografias, quando abordam temas como aquisição da Língua Portuguesa, literatura surda, material didático, entre outros (Instituições II, III, IV e V), ou seja, buscam propor para a formação do professor, um conhecimento que permita a interação professor/aluno surdo, bem como, o encaminhamento das atividades pedagógicas. 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.

Sabemos que, para desenvolver adequadamente a educação da criança surda, o professor requer muito mais do que conhecimento básico de sinais para a comunicação com o surdo, ou rápidas incursões sobre as especificidades da cultura, identidade surda, e de seu processo de alfabetização, o que de acordo com os planos analisados é o que vem sendo proporcionado pelos Cursos de Pedagogia. Isso porque, não encontramos em nenhuma das instituições que fizeram parte deste estudo, uma organização curricular que permitisse, tanto o conhecimento satisfatório da língua de sinais, para a comunicação com a criança surda, nem a inserção do professor em formação, nos aspectos culturais que envolvem a comunidade surda, por meio de contato direto com essa comunidade, de forma satisfatória. Isso porque, em nenhum dos planos analisados, foi possível constatar que essa disciplina faz intercâmbio com outras da matriz curricular do curso de Pedagogia, como por exemplo, os estágios supervisionados,

realizados no ensino fundamental, nem tampouco articula eventos envolvendo a comunidade surda ou que discuta essa temática. Em apenas um plano de ensino (Instituição V), faz parte da segunda avaliação do semestre um relatório individual, a partir de pesquisa de campo junto à comunidade surda.

Não acreditamos que tal situação seja atribuída à falta de competência para o exercício da disciplina ou de conhecimentos, por parte do profissional que a ministra nos cursos de formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, mas, na falta de compreensão dos órgãos gestores das universidades, em relação à complexidade e importância dessa disciplina para o profissional da educação que, de acordo com o Decreto nº. 5626/05 deverá receber uma formação bilíngue para alfabetizar com competência a criança surda. Tal formação demanda o domínio de uma segunda língua pelo profissional e, conseqüentemente, o conhecimento de outra cultura que, ao ser ignorada, pode acarretar profundas dificuldades e sérias conseqüências ao desenvolvimento social e intelectual do educando surdo. Assim, diante da singularidade linguística e de compreensão do mundo pelo surdo, o professor necessita conhecê-lo para além de suas necessidades de comunicação.

Nesse sentido, entender como tem se processado o ensino e a formação do professor que irá alfabetizar a criança surda na escola regular é condição essencial para garantir, tanto a qualidade desse processo, como a inclusão social e intelectual do indivíduo surdo, que até esse momento parece ainda não ter se efetivado.

Se considerarmos o currículo como uma seleção, organização, avaliação e transmissão de uma determinada cultura, bem como o seu recorte, percebemos que as necessidades e especificidades dos surdos, elementos principais e fundamentais desse processo, não são atendidas nessa organização, apesar das intenções e objetivos apresentados nos planos de ensino da disciplina Libras. Isso porque, com uma formação que varia entre 20, 40 e 45h/a semestral e até, 88 h/a anual, com cargas horárias de 1 ou 2h/a semanais para os cursos semestrais e 2h/a semanais para o curso anual, os professores em formação possuem informações generalistas sobre a pessoa surda e a surdez, não lhes capacitando para o trabalho pedagógico de um professor de ensino fundamental I, que vai desenvolver o processo de alfabetização dessa criança.

Assim, independente da constituição anual ou semestral do curso, bem como do total de horas/aula semanais, à exceção da Instituição I, todas as demais, apresentam nos planos da disciplina Libras, para o curso de Pedagogia, vasta bibliografia e conteúdos programáticos. Apesar de reconhecermos que todos esses conhecimentos são

fundamentais para a formação do professor da escola regular, que venha a alfabetizar uma criança surda, sabemos que o tempo disponibilizado pela disciplina é insuficiente para abordar todas essas informações. Geralmente apresentada no sexto semestre ou terceiro ano, quando o curso está sendo finalizado, essa disciplina não permite ao aluno de graduação realizar pesquisas extraclasse, como uma iniciação científica, por exemplo, sobre essa prática, uma vez que está tendo acesso a esse conteúdo pela primeira vez.

Se este é o quadro atual da formação do professor nos cursos de Pedagogia, para atuar com crianças surdas na escola regular, nos perguntamos: o que significa a disciplina Libras na formação do Pedagogo? Será que é esta a formação pensada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, para subsidiar a formação de professores, quando em seu art. 59, inciso III, prevê “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”? Acreditamos que não. Entendemos que nesse contexto, o curso de Pedagogia, a partir da disciplina Libras, tem uma tarefa muito maior do que a que vem sendo implementada. Cabe a esse curso, que forma o professor alfabetizador, organizar uma estrutura envolvendo conteúdo programático, aumento de carga horária e semestre de oferecimento, que permitam ao professor em formação, conhecimentos e condições satisfatórias de tempo e de pesquisa, para conhecer e desenvolver a criança surda satisfatoriamente.

Por todas essas razões, a educação de surdos na escola regular tem sido alvo de grandes discussões. Algumas pesquisas têm demonstrado que, muitos surdos escolarizados em escola regular, apresentam competências limitadas, referentes aos aspectos acadêmicos (PORTELA & SCHULUNZEN, 2000; LODI, 2005; LACERDA, 2006), quando comparados aos ouvintes, embora apresentem capacidades cognitivas semelhantes. Tal situação nos leva a constatar uma inadequação do sistema de ensino da escola regular, que não se encontra preparada para desenvolver plenamente o aluno surdo, denotando urgência de medidas que caminhem nessa direção. A nosso ver, essas medidas devem ter início na formação inicial do profissional, em especial do pedagogo, a quem cabe alfabetizar a criança surda.

Lacerda (2006), ao avaliar como tem se processado a experiência do aluno surdo na escola regular, concluiu que:

Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes, (...) indicando a necessidade de pensar um modelo novo de escola e não de fazer caber o aluno surdo no modelo que já está aí. Este modelo foi concebido para a semelhança e não para o acolhimento das diferenças, e se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo (LACERDA, 2006, p. 182).

No entanto, para que ocorra essa adequação da escola ao aluno surdo, é necessário perceber que ele tem necessidades específicas que devem ser atendidas, e que só poderão sê-las se o profissional em contato com essa criança estiver preparado para recebê-la, uma vez que, o fato de não compartilhar uma língua com seus colegas e professores, a coloca numa situação de desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados (BOTELHO, 1988; LACERDA, 2000) e às relações sociais do contexto em que se insere. Esta situação resulta em problemas de escolarização e, conseqüentemente, em um desenvolvimento inferior, quando comparado a crianças ouvintes de mesma idade, podendo determinar problemas sociais, emocionais e de aprendizagem para a criança surda. Logo, a ausência de uma formação adequada a esse profissional acaba por culminar em numa situação em que, as crianças surdas, “negadas por suas diferenças, não são ajudadas a ampliar seus conhecimentos e são impedidas de usufruir seus direitos. Negadas em sua diferença, também são negadas em sua igualdade” (ESTEBAN, 2007, p. 13).

De acordo com os dados do Censo Escolar MEC/INEP, realizado anualmente nas escolas de educação básica, em 2006 contamos com um aumento de 730% de escolas com matrículas em educação especial, quando comparado ao ano de 1998, já que passamos de 6.557 escolas, para 54.412. “Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular” (SEE/MEC, 2008).

Diante do alto índice de escolas inclusivas, devemos pensar a inclusão do surdo na escola regular, no sentido de garantir, além da sua inserção em sala de aula, condições que permitam que a escola esteja preparada para enfrentar a diversidade que esse aluno traz, já que, além de respeitar também as diferenças, a escola deverá saber

lidar com elas, a fim de garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

Apesar de saber que vários são os fatores implicados nesse processo, como: “classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar” (LACERDA, 2006, p. 168), necessidade de revisões curriculares, nossa maior preocupação está justamente na formação do professor, uma vez que, segundo Lacerda (2006), os professores apresentam:

Falta de preparação para esta prática, desinformação geral acerca do argumento surdez e suas peculiaridades, ausência de planejamento de ações coordenadas que levem em conta a presença do intérprete e, talvez, o aspecto mais importante, a não consciência de que existem muitos problemas ocorrendo neste espaço, que mereceriam atenção e ações [...] (Ibid, p. 171).

Partindo de tais constatações, acreditamos ser de fundamental importância repensar sobre a organização da disciplina Libras e a formação que o professor tem recebido sobre surdez e aprendizagem da criança surda, em seu processo de capacitação profissional, pois consideramos que

o professor é alguém capaz de fazer aflorar e/ou mostrar no aluno as potencialidades que ele tem; é capaz ainda de fazer com que ele acredite na sua capacidade criadora e que busque na diferença de cada um, a concretização de seus sonhos. Entretanto, é preciso que seja trabalhado sobre as potencialidades e não sobre as dificuldades que cada um apresenta (PORTELA & SCHLÜNZEN, 2000, p. 07).

Daí a importância de uma formação profissional consistente, numa área em que, ao envolver a comunicação entre professor e aluno, requer habilidades e competências muito específicas do primeiro, a fim de efetuar-se satisfatoriamente a inclusão e escolarização do segundo. Neste sentido, acreditamos na importância da ampliação de carga horária dessa disciplina, para que os conteúdos e ementas propostas pelos planos analisados possam ganhar maior solidez e aprofundamento na formação do professor, ao invés de se caracterizar como rápidas noções que, fundamentam-se na crença de que o professor obterá formações específicas em cursos de pós-graduação, caso venha a ter

em sua sala de aula, no ensino regular, um aluno surdo. Embora tais cursos de pós-graduação tenham seu lugar e importância para os profissionais que se encaminhem para eles, as condições para alfabetizar satisfatoriamente a criança surda devem ser garantidas ainda na graduação, buscando-se na formação continuada o aprofundamento e ampliação dessa prática, por meio da pesquisa científica, mas não as suas bases.

Se considerarmos que o Brasil possui 5.750.809 pessoas com surdez (Censo IBGE, 2000), das quais 276.884 de 0 a 17 anos, ou seja, em fase de educação básica, conhecimentos aprofundados do professor sobre a surdez e a pessoa surda, como: “diagnóstico, história da educação de surdos, multiculturalismo, desenvolvimento da linguagem e cognição dos surdos (...), características gramaticais da Língua de Sinais” (ALBRES, 2010, p. 69), são elementos de grande importância e significado no trabalho com a criança surda. A falta de conhecimentos sobre esses aspectos, pelo professor, faz com que se incorra na crença (geralmente veiculadas pelos discursos proferidos pelos órgãos oficiais) de que, “os alunos surdos têm acesso facilitado ao espaço escolar, aos conteúdos curriculares, à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa” (Ibid., p. 60), embora “as práticas comuns de sala de aula em geral, revelam um espaço concebido e construído para pessoas ouvintes” (Ibid., p. 60).

Talvez, a ausência dessas informações, bem como de uma estrutura de curso adequada para a formação de professores que atuam na educação de surdos, na escola regular, nos ajude a entender os dados obtidos pelos estudos do UNICEF que denunciam um índice de analfabetismo entre crianças e adolescentes surdos (7 a 14 anos), no Brasil, de 28,2%.

A fim de reverter esse quadro, consideramos que as estratégias de alfabetização de crianças surdas devem ser discutidas, aprendidas e experimentadas durante o ensino superior, na graduação. Não se pode esperar que o aluno do curso de Pedagogia, que forma o professor alfabetizador, busque essas informações básicas para o trabalho com a criança surda, apenas em cursos de pós-graduação, quando já se encontra no contexto de sua prática docente, diante da necessidade de alfabetizar uma criança surda. Esta, no entanto, parece ser a realidade em vigor, quando constatamos no decorrer das análises dos planos de ensino, do curso de Pedagogia, que dos cinco planos analisados, apenas um apresentava como conteúdo programático o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (Instituição V).

Entendemos, portanto, que a ampliação de informações sobre alfabetização de surdos, pesquisas que aprofundem essas práticas devem ser objetos de cursos de pós-

graduação. Mas, conhecimentos básicos sobre esse processo, bem como a fluência do professor na Libras, para a comunicação com a criança surda, devem ser desenvolvidos ainda na graduação, se quisermos falar de um ensino verdadeiramente democrático e de uma escola inclusiva.

No entanto, isso só será possível com uma reestruturação dessa disciplina, no contexto da matriz curricular do curso de Pedagogia, elencando e aprofundando, tanto conteúdos que permitam ao professor conhecer e lidar com as especificidades da surdez e da aprendizagem do aluno surdo, como também, ampliando a carga horária destinada à disciplina, de modo a garantir tempo suficiente para que se efetive essa formação. Entendemos também, que essa disciplina não deve ter início no último ano ou semestre do curso, mas, em períodos anteriores, permitindo ao aluno amadurecer e discutir com maior profundidade as informações e conhecimentos desenvolvidos, ampliando-os por meio de pesquisas extraclasse (iniciação científica), ainda na graduação.

Conclusão

Ao nos depararmos com informações e ações específicas para a educação do surdo na escola regular, angariadas por meio da análise dos planos de ensino da disciplina Libras, no Curso de Pedagogia, responsável pela formação do professor alfabetizador bilíngue e, fundamentadas pelo Decreto nº 5626/05, percebemos que, a permanência de uma matriz curricular que contempla 2h/a semanais e por vezes até mesmo 1h/a semanal, para o professor conhecer e saber educar pessoas com a surdez e suas implicações na alfabetização, leva à consequências desastrosas na formação acadêmica do surdo. Requer-se, portanto, investimento e atenção na formação do Pedagogo, enquanto professor alfabetizador, a fim de proporcionar-lhe diferentes práticas e estratégias para o exercício do ensino fundamental, na escola regular, assim como fluência na comunicação com a criança surda. Para tanto, requer-se uma melhor organização da disciplina Libras, que neste momento, constitui-se o principal instrumento de formação de professores para atuar na educação de crianças surdas na escola regular inclusiva. As instituições de ensino superior, que formam esse profissional, devem, portanto, estabelecer um conteúdo programático que permita uma formação de qualidade, assim como avaliações capazes de conferir a formação bilíngue que esse professor deverá adquirir, mas, principalmente, uma revisão da carga horária desta disciplina, buscando sua ampliação, a fim oferecer condições para que o professor

em formação tenha tempo para acesso às informações fundamentais para lidar e desenvolver, satisfatoriamente, a educação da criança surda.

Negligenciar tais constatações conduzirá à perpetuação do fracasso escolar que tem vitimado os surdos ao longo de sua história.

Evidenciamos ainda, que a incompetência da escola e de seus profissionais, pela ausência de uma formação de qualidade dos cursos que deveriam formar o professor alfabetizador bilíngue, especialmente, o curso de Pedagogia, são elementos capazes de excluir aqueles a quem deveriam incluir, impedindo, descaracterizando assim, o aspecto democrático da escola pública.

Referências

ALBRES, N. de A. *Surdos & Inclusão Educacional*. Editora Arara Azul: Rio de Janeiro, 2010.

BOTELHO, P. *Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/ CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer_17.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2007.

BRASIL, *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm. Acesso em: 06 de março de 2005.

BRASIL. *Decreto nº 5626, de 21 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm. Acesso em: 06 de março de 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Cadernos CEDES*, vol. 28, nº 75, Campinas, maio/ago. 2008. p. 269 – 273

BRASIL. MEC/INEP/SEE/MEC. *Censo Escolar 2008*. Brasília, DF, 2008.

FRANCO, M. Currículo e Emancipação: pesquisa de reformulação curricular do ensino de surdos – Inês. In: *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, nº 10, p. 15-22, dez. 1998.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3ª ed., São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, C. B. F. de. A Pedagógica Mediada (também) Pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 50, Campinas, abr. 2000. p. 70 – 83.

_____. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, vol. 26, nº 69, Campinas, maio/ago. 2006. p. 163 – 184

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e Surdez: uma leitura Bakhtiniana da história da educação de surdos. *Educação e Pesquisa*, v. 31, nº 03, São Paulo, set./dez., 2005. p. 409 – 424

MARTINS, J. S. *A Sociabilidade do Homem Simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

PORTELA, R. da S.; SCHLÜZEN, E. T. M. *A Inclusão do Portador de Necessidades Educacionais Especiais no Cotidiano Escolar*. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

PRIETO, R. G. Formação de Professores para o Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125 – 151

PRIETO, R. G.; CAMARGO, R. B. de. *Direito à Educação: focalizando a surdez*. São Paulo: FEUSP, 2007.

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

SOUZA, M. R.; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (org.). *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SKLIAR, C. Língua e Cultura: um olhar sobre a prática na educação de surdos. In: *II Seminário do Centro Educacional Pilar Velazques*. Palestra. Rio de Janeiro, 28 out. 2000.

O USO DO *BLOG* COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LIBRAS: AS POSSIBILIDADES DAS PALAVRAS NESSE CIBERESPAÇO¹

*Mônica Conforto Gargalaka*²

Resumo

A partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua da comunidade surda brasileira, por meio da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que tornou o ensino de Libras obrigatório nos cursos de graduação, uma nova demanda de cursos surge no universo de ensino de segunda língua. O presente trabalho procura analisar criticamente o uso do *blog*, espaços de informações constituídos na Internet sobre os mais diversos temas, como recurso pedagógico no ensino da Libras para alunos adultos ouvintes em cursos básico e intermediário. Esta pesquisa foi fundamentada teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, à luz da teoria enunciativa de Bakhtin e da teoria da construção do conhecimento de Vygotsky. A análise qualitativa foi realizada pela leitura e descrição das partes constituintes do *blog*, como *layout*, postagens, comentários, ilustrações, uso de recursos midiáticos e também por entrevistas com os professores/produtores do *blog*. Tais análises nos levaram a concluir que o *blog* pode se constituir um recurso pedagógico atraente, capaz de alcançar alunos e facilitar a aprendizagem. Pode também ser usado de outras formas, como veremos no corpo deste artigo.

Palavras-chave: *blog*, Língua Brasileira de Sinais, recurso pedagógico, ensino de línguas.

O ensino de segunda língua: caminhos percorridos

O ensino de línguas tem passado por várias transformações, desde a concepção do que é língua até o que significa ensinar e aprender uma nova língua. Richards (2006) revela que o ensino de segunda língua ou língua estrangeira se utilizou de vários métodos e abordagens, desde processos de apropriação pela memorização de estruturas sintáticas, conforme previa o método direto (áudio-oral) ou método da tradução até chegarmos às abordagens mais atuais, onde se tem investido no estudo de métodos mais

¹ Trabalho orientado pela Mestre Neiva de Aquino Albres.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

próximos da realidade social dos alunos, com foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas. Richards (2006) “Em vez de utilizar atividades que exigiam repetições precisas, memorizações de sentenças e de modelos gramaticais, as atividades levavam os alunos a negociar significados e a interagirem de forma significativa”.

As instituições de ensino de segunda língua têm usado recursos tecnológicos visando proporcionar aos seus alunos atividades e interações significativas por meio de novos softwares, sites interativos, fóruns, dicionários *on-line*, *blogs* com atividades e informações extracurriculares.

Dentre estas muitas soluções tecnológicas, Gomes (2005) indica que o *blog* é um recurso acessível a qualquer professor, independente da instituição em que atua. Dessa forma, muitos educadores passam a vê-lo como uma possibilidade de um recurso ou estratégia pedagógica. Para a autora, os *blogs* podem ser usados enquanto “recurso pedagógico” ou como “estratégia pedagógica”. Ela desenvolveu uma distinção entre essas funções.

Enquanto recurso pedagógico os *blogs* podem ser:

- Um espaço de acesso à informação especializada,
- Um espaço de disponibilização de informação por parte do professor.

Enquanto “estratégia pedagógica” os *blogs* podem assumir a forma de:

- Um portfólio digital.
- Um espaço de intercâmbio e colaboração.
- Um espaço de debate – *role playing*.
- Um espaço de integração.

(GOMES, 2005, p. 312 e 313)

O ensino da Libras no Brasil é algo recente, visto que seu próprio reconhecimento como língua da comunidade surda em 2002, por meio da lei federal nº 10.436 (BRASIL, 2002). O processo de formação de professores de língua de sinais, a produção de material didático e os recursos pedagógicos são bastante incipientes. A formação específica é recente e escassa, sendo disponibilizados cursos de capacitação em alguns estados brasileiros, e um primeiro curso de graduação a distância oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura em Letras Libras, que teve as primeiras turmas de professores surdos e ouvintes formadas em 2010. Consequentemente, a quantidade de material didático para o ensino dessa língua é insuficiente, não proporcionando

continuidade dos estudos em diferentes níveis; geralmente é disponibilizado apenas um livro para o nível básico. Os professores por sua vez, vêem a necessidade de desenvolver seu próprio material didático (ALBRES, 2010).

Temos observado recentemente que além da produção de material como apostilas para cursos específicos de Libras, alguns professores têm se apropriado da tecnologia e desenvolvido *blogs* para fins de ensino da língua. Dessa forma, temos como objetivo analisar dois *blogs* utilizados para o ensino de Libras. Para tal análise faremos uso do referencial teórico histórico cultural, principalmente nas questões do uso da enunciação e interação verbal.

***BLOG*: Conceito, origem e principais funcionalidades**

Com o crescente uso da *Internet* as pessoas sentiram necessidade de um espaço que pudessem de uma forma descomplicada relatar suas ideias, seus saberes e devaneios. Surgiram assim, os *blogs*, como diários *on-line* que permitem aos usuários postarem de forma simples diversos conteúdos e aos leitores registrarem seus comentários sobre os assuntos postados.

De acordo com Gomes (2005), *blog* é a abreviatura do termo original da língua inglesa *weblog*, uma página na *web* que pode ser atualizada com grande frequência por meio da inserção de mensagens (*posts*). São páginas constituídas por

Imagens e/ou textos de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo *links* para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes apresentadas em primeiro lugar. A estrutura natural de um *blog* segue, portanto, uma linha cronológica ascendente (GOMES, 2005, p.1).

Jorn Barger desenvolveu este sistema em meados de 1997, o primeiro *weblog*³ da história ainda mantém sua forma original e pode ser visitado na rede. O uso efetivo dos *blogs* começou em 1999, quando os chamados *blogueiros* (escritores de *blogs*) começaram a construir *blogs* para relatar temas diversos, deixaram então de ser simples “diários virtuais” e passaram a conter assuntos mais abrangentes e conteúdos mais

³ <http://robotwisdom.com>

relevantes. As pessoas passaram a construir *blogs* cada vez mais atraentes e expor ao mundo seus pensamentos, coisa nunca imaginada tempos atrás. Novaes afirma que:

A moda dos *blogs* começou mesmo no ano de 1999, quando muitos *blogueiros* começaram a construir *blogs* para tratar sobre diversos assuntos, alguns para fazer um “diário virtual”, outros para fazer humor, política, e assim por diante; mesmo com conhecimentos intermediários em linguagens de programação e design, os *blogueiros* se sentiam importantes com seus *blogs*, eles o tratavam como joias raras e mostravam para todo mundo como se os assuntos apresentados ali fossem algo do interesse de todos (NOVAES, 2007–2008, s.p.).

O sucesso dos *blogs* está associado ao fato de serem espaços constituídos na *Internet* facilmente criados por usuários sem conhecimentos aprofundados em programação e construção de *websites*, e frequentemente sem custos, uma vez que vários sites disponibilizam sistemas de criação, gestão e armazenamento gratuitos. Além disso, o *blog* também possibilita a inserção de inúmeros recursos, o que faz com que se tornem mais atraentes e dinâmicos. Arquivos em áudio, vídeos, imagens e ainda, a alteração de seu modelo são alguns exemplos que podem auxiliar na caracterização desse ambiente virtual estabelecendo, inclusive, a sua identidade. Hoje, podemos usar especificamente *blogs* só para postar vídeos, os *videologs* ou *vlogs*, ou só para postar fotos, os *fotologs* ou *flogs*.

Komesu (2004) em seu texto aponta:

[...] a facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foram – e são – os principais atributos para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de autoexpressão. A ferramenta permite, ainda, a convivência de múltiplas semioses, a exemplo de textos escritos, de imagens (fotos, desenhos, animações) e de som (músicas, principalmente) (KOMESU, 2004, p. 111).

O conceito de *blog* vem se ampliando, deixando de ser apenas um registro de simples acontecimentos da vida cotidiana para se tornar espaços de informações aprofundadas dos mais diversos temas, ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de diferentes cursos, espaços comerciais de propagandas e comércio de produtos variados.

O presente artigo se propõe analisar especificamente *blogs* criados para serem utilizados como recurso pedagógico. Por serem páginas de fácil edição e publicação, permitem aos leitores uma fácil interação com o autor. Aos alunos democratiza o acesso aos conteúdos, facilita os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares constituindo alternativas interativas e de suporte a projetos que envolvam a escola e até a família e a comunidade, ajudando a construir redes sociais e redes de saber.

Os professores podem propor a criação de um *blog* para diferentes atividades como discussão de temas abordados na escola, elaboração de projetos de determinadas disciplinas, usá-los como portfólio de atividades, dentre outros. A possibilidade dos alunos se expressarem dinamiza naturalmente um espaço, no qual a produção de escrita eletrônica pode ampliar a motivação e o diálogo, tornando professores e alunos aliados no processo de ensino-aprendizagem (MERCADO, 2008).

O referencial teórico

Para o diálogo que fundamenta esta pesquisa elegemos os teóricos Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Apropriamos-nos do texto “Pensamento e Palavra” de Vygotsky (1998) e “Interação Verbal” de Bakhtin/ Volochínov (1992) que nos conduziram nas reflexões dessa pesquisa.

Comprendemos que a linguagem humana vai além da palavra, da formalização do signo linguístico. Para Bakhtin/ Volochínov (1992), quem diz algo, diz para alguém e com uma intenção. Assim como quem escreve algo, usando a língua materializada na palavra escrita também o tem.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 113).

Nesta direção, o professor faz uso do ciberespaço para expor suas ideias, seus argumentos e pretende encontrar esta interação na leitura que o aluno faz dos conteúdos. Pretende também que esta interação se efetive, na devolutiva proposta aos alunos, em

forma de comentários e opiniões. Segundo Bakthin/ Volochínov (1992), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKTHIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 112).

Ao fazer uso do *blog*, o professor tem a seu favor múltiplos recursos midiáticos que podem enriquecer seu repertório de atividades e proporcionar novas formas de apresentar um conteúdo, inserindo-o no mundo real, fazendo assim, uso de várias formas de expressão para alcançar seus reais objetivos. Ao fazer isto, o professor também reelabora os conceitos que tinha de tais conteúdos. “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKTHIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 123).

Todo este material colocado no *blog* não é estático, não fica estagnado. Constatamos que mesmo depois do término do curso, continuam sendo acessados e comentados, fazendo com que o conteúdo se transforme permanentemente na mente dos que dele tem acesso. “Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se completamente em território social” (BAKTHIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 117).

Estes significados se constroem constantemente pelo fato do *blog* estar disponível num ambiente social de livre acesso e sem restrições de tempo e espaço, para que tal construção se efetive. Neste ambiente, fazer uso da palavra e de seus significados é um grande desafio para o professor. Toda palavra é dotada de significado que está intrinsecamente ligado ao pensamento e a linguagem, segundo Vygotsky (1991).

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. (VYGOTSKY, 1991, p. 118)

O uso do *blog* como recurso pedagógico nos remete ao conceito de mediação trazido por Vygotsky. Para ele, a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas, que estão para a evolução cultural como os genes estão para a evolução biológica. Cada

indivíduo alcança a consciência da atividade mediada por essas ferramentas, que unem a mente com o mundo real dos objetos e dos acontecimentos.

A relação com o social, a aquisição da cultura e a individualização fazem com que, por meio da mediação, o indivíduo passe de formas elementares de ação (automáticas, biológicas, naturais) a mais complexas, como as funções mentais superiores (intencionais, controladas), dotadas de recursos mediacionais internalizados. Quando o sujeito entra em contato com conceitos mais abstratos, vai ampliando suas funções mentais, acrescentando às funções elementares as funções mentais superiores, desenvolvendo assim ações controladas, intencionais e conscientes.

A mediação caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. É por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas se desenvolvem. Podemos então pensar no *blog* como uma ferramenta de mediação que auxiliará no desenvolvimento de novas ações e novas aquisições de conhecimento. Segundo Vygotsky (1934-1998)

Da mesma forma como o primeiro uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança, o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada- muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 1934-1998, p. 63 e 64).

Ao analisar novos temas, como o uso da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem, concordamos com Vygotsky (1991) quando afirma que estudar alguma coisa *historicamente* significa estudá-la no processo de mudança. Ao usar o *blog* como ferramenta de interação entre professores e alunos inseridos num mundo virtual, ambos construindo seu conhecimento, percebemos um novo momento histórico nas relações de protagonismo dos atores deste processo. Vygotsky (1991) afirma:

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa em todas as suas fases e mudanças – do nascimento

à morte – , significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 1994, p. 68).

Metodologia

A produção do conhecimento requer um posicionamento do pesquisador quanto ao paradigma em que se inscreve ao seu objeto de estudo, aos seus objetivos e a metodologia de trabalho.

Estamos envolvidos com a temática da educação e do uso da tecnologia, concordamos com Shaff (1995) quando afirma que “é atribuído aqui um papel ativo ao sujeito submetido por outro lado a diversos condicionamentos, em particular às determinações sociais, que introduzem no conhecimento uma visão da realidade socialmente construída” (SHAFF, 1995, p. 75).

Trabalhamos por anos com o uso da tecnologia na educação de surdos. A temática de ensino de Libras fazendo uso de recursos tecnológicos como o *blog* ainda foi pouco explorada em pesquisa.

Consideramos que o pesquisador analisa o objeto e é ao mesmo tempo influenciado por ele. Seguindo as proposições de Shaff (1995) “esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade” (SHAFF, 1995, p. 75).

Inscrevemo-nos na abordagem histórico-cultural que tem como princípio a dialética. Como indica Engels (apud VYGOTSKY, 1998) “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência.” (ENGELS apud VYGOTSKY, 1998, p. 80).

Da mesma forma que o homem criou instrumentos que modificaram sua vida na era primitiva, na atualidade o homem cria a tecnologia, os computadores, os softwares, os recursos midiáticos que transformam suas relações de aprender e interagir.

Nesta pesquisa, as perguntas que nos impulsionaram foram:

- 1- Qual a função do *blog* no ensino de Libras?
- 2- Como é proposta a participação do aluno no *blog*?
- 3- De que forma o *blog* contribui para a formação do aluno em Libras?

O objetivo desta pesquisa é analisar uso de dois *blogs* utilizados em cursos de Libras para adultos ouvintes. A seleção das páginas para fazer parte do corpo da pesquisa seguiu o critério de ser *blog* usado em cursos de Libras destinados a adultos ouvintes e produzidos pelo próprio professor como um recurso pedagógico.

Realizamos o levantamento na *Internet* de páginas com estas características, selecionamos dois objetos que se enquadravam nas especificações e eram vinculados a pessoas que se dispuseram a responder nossas entrevistas e fornecer dados sigilosos, como estatísticas de acessos. Após a seleção, foi desenvolvida uma descrição das partes constituintes do *blog*. Lemos atentamente todas as postagens, analisamos o conteúdo, as ilustrações, o modo de apresentação, e os comentários.

Os *blogs* analisados tinham como objetivo principal, inicialmente, informar, debater e transmitir tarefas aos alunos matriculados nos cursos de Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos ouvintes de duas Instituições de ensino.

O *blog* A, denominado **Aprendo Libras: Uma viagem ao mundo visual e especial (figura 1)** foi criado pelo professor da disciplina⁴, como recurso pedagógico de um curso de graduação, onde a disciplina Libras se fez obrigatória partir do Decreto-lei nº 5.626/05. Os alunos deste curso estavam no nível básico de Libras, eram iniciantes.

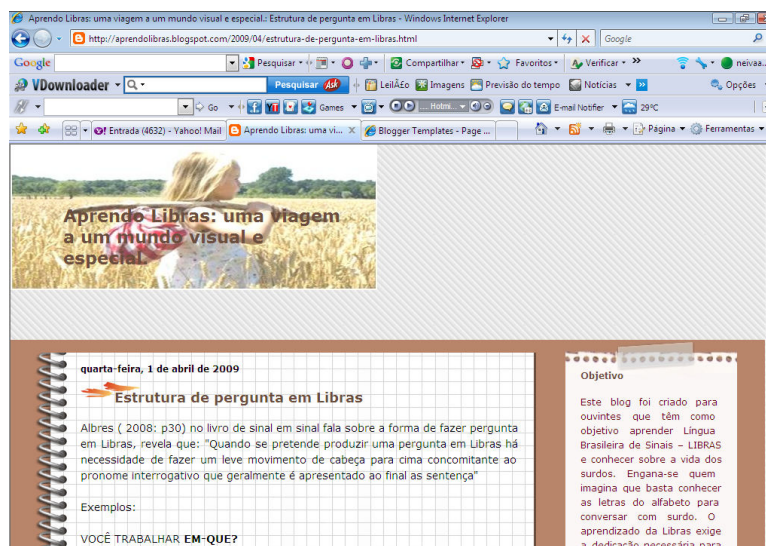


Figura 1. *Blog* A – <http://aprendolibras.blogspot.com/>

⁴ Professor ouvinte com proficiência na Língua Brasileira de Sinais.

O *blog* B denominado **CSS: Curso de Libras Intermediário (figura 2)** foi criado, pelo consultor do curso⁵ e implementado pelo próprio professor da disciplina⁶, como recurso pedagógico num curso intermediário de Libras, numa associação de surdos de uma cidade do Estado de São Paulo.



Figura 2. *Blog B* – <http://csslibras.blogspot.com/>

Para além da descrição, como aponta Vygotsky (1998) está a atividade do pesquisador em trabalhar com a explicação, buscando as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno.

Ao desenvolver a apreciação fomos construindo o texto explicativo organizado em categorias de análise. Entre elas:

- a) *Blog* como espaço de mediação para a aprendizagem;
- b) Apresentação da língua – gramática e comunicação;
- c) Interação professor-aluno – recados dos alunos no *blog*;
- d) Estatística dos *blogs*;
- e) As vozes dos produtores dos *blogs*.

⁵ Professor ouvinte com proficiência na Língua Brasileira de Sinais.

⁶ Professor surdo fluente na Língua Brasileira de Sinais.

No decorrer da análise percebemos que faltava algo, faltava a palavra dos que do *blog* participaram, na perspectiva do professor ou na perspectiva do aluno. Definimos que realizaríamos entrevistas com os professores/produtores. Na busca de compreender de que maneira os *blogs* no curso de Libras poderiam se constituir como uma possibilidade de formação ao aluno-aprendiz desta língua, realizamos duas entrevistas. Uma com a professora de Libras criadora do *blog* “Aprendo Libras” e outra com a consultora que criou o *blog* “CSS – curso intermediário”.

As perguntas foram enviadas por e-mail e respondidas por escrito. As questões norteadoras da entrevista foram:

- a) Quais foram seus objetivos e expectativas ao criar o *blog*? Eles foram alcançados?
- b) Como foi sua interação com os alunos do *site*?
- c) Qual foi sua maior dificuldade durante o processo de construção e uso do *blog*?
- d) O que mudou na sua prática pedagógica depois desta experiência?

As respostas das entrevistas foram analisadas e os dados compilados no corpo deste artigo.

Análise dos dados

a) *Blog* como espaço de mediação para a aprendizagem

Por muito tempo, tínhamos apenas a figura do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem. É papel inerente do professor se colocar como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Com o uso das tecnologias em educação, todos os recursos midiáticos, podem ser usados como uma ponte que efetivamente colabora para que o professor alcance seus objetivos propostos. Segundo Perez e Castillo (1999, p.10), “a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro”.

São características da mediação pedagógica: provocar inquietações, trocar experiências, debater ideias, dúvidas, suposições, apresentar perguntas orientadoras,

expor diferentes pontos de vista, provocando inter-relações entre diferentes assuntos e temas acadêmicos e sociais, ampliando assim o horizonte dos educandos e oferecendo um leque infinito de relações e correlações feitas a partir de novas provocações. Estas características e muitas outras sempre trabalhadas por meios convencionais podem agora fazer uso das novas tecnologias e de recursos que utilizados de maneira consciente, auxiliam o professor nestas tarefas.

Para Masetto (2010), por novas tecnologias em educação, entende-se o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, email, etc.

O *Blog* pode ser um espaço efetivo de mediação de novas aprendizagens. Os recursos audiovisuais e a leitura fazem com que o aluno possa ter experiências diversas neste processo de busca de conhecimento e informação. Todos estes recursos cooperam para o processo de aprendizagem a distância, virtual, colocando os alunos trabalhando, discutindo, pesquisando, perguntando e respondendo muitas vezes em tempo real de diferentes lugares do planeta.

Freitas (2009) adverte que “o conceito de mediação é central em sua teoria e, para melhor compreendê-lo, é preciso partir do que o autor considera como instrumento. A noção de instrumento não pode ser considerada desvinculada da perspectiva do desenvolvimento humano visto como o entrelaçamento do natural, biológico com o cultural” (FREITAS, 2009, p. 4).

Sabemos que o *blog* é um espaço de mediação de novas aprendizagens, mas poderia também, ser um espaço de mediação para a aprendizagem da Libras e questões relacionadas à surdez?

Freitas (2009) analisa que “a criação do computador e a partir dele da internet são o resultado de um esforço do homem que, interferindo na realidade em que vive, constrói esses objetos culturais da contemporaneidade, que são, ao mesmo tempo, um instrumento material e um instrumento simbólico.” (FREITAS, 2009, p. 4)

Ao analisar os *blogs* escolhidos sob o aspecto da mediação, percebemos que:

O *blog* A foi criado em fevereiro de 2009 e inicialmente os conteúdos postados eram referentes a vocabulário em Libras, gramática e aspectos históricos da educação de surdos. Com o passar do tempo, o conteúdo foi se tornando mais diversificado indicando aspectos sobre a comunidade e cultura surda, literatura complementar e links correlacionados ao tema. Percebemos aqui, o uso do *blog* como recurso pedagógico,

onde o aluno, dependendo do seu interesse, pode se aprofundar no assunto e realizar as suas próprias buscas e descobertas sobre a Libras e a comunidade surda, mediando o conteúdo trabalhado em sala de aula e o vasto conteúdo disponível na *Internet*.

O *blog* B foi criado em junho de 2009 e pareceu estar mais voltado aos aspectos do curso, da aula, suas postagens retomam interações e os conteúdos trabalhados com os alunos. Servindo muitas vezes como opção de reforço, e sugerindo tarefas de fixação.

b) Apresentação da língua – gramática e comunicação

O uso do *blog* como recurso pedagógico é pertinente no ensino da Libras. Sendo esta uma língua de modalidade viso-espacial, os recursos midiáticos fornecem muitas possibilidades como, no *blog*, o uso de imagens atrativas, vídeos que reproduzem os sinais, fotos que mostram referências. Percebemos que os autores utilizaram amplamente tais recursos, ambos tiveram a preocupação em apresentar a estrutura gramatical da língua de sinais, por meio do uso de uma linguagem simples e objetiva.

Fizeram uso de recursos gráficos, usando muitas imagens (desenhos) para ilustrar o conteúdo abordado e facilitar a internalização da sintaxe da Libras. Abaixo temos exemplos do uso de recursos em vídeo e figuras para explicar o conteúdo gramatical e comunicativo:

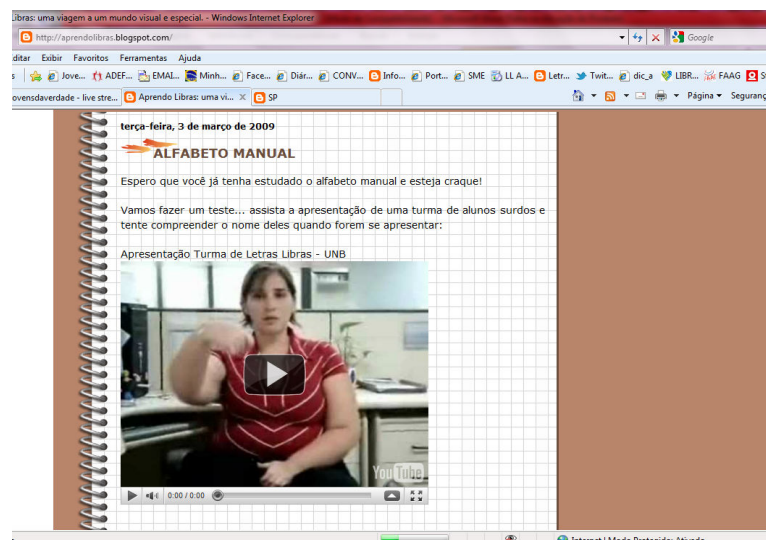


Figura 3. *Blog A Aprendo Libras sobre Apresentação – Comunicação em Libras*

Nesta atividade é apresentado um vídeo onde várias pessoas se apresentam, digitam seu nome e o propõem aos alunos do curso de Libras que treinem a leitura do alfabeto digital, descobrindo assim qual o nome digitado.

Este mesmo *blog* tem notas de gramática no decorrer das postagens, sendo gradualmente apresentado.

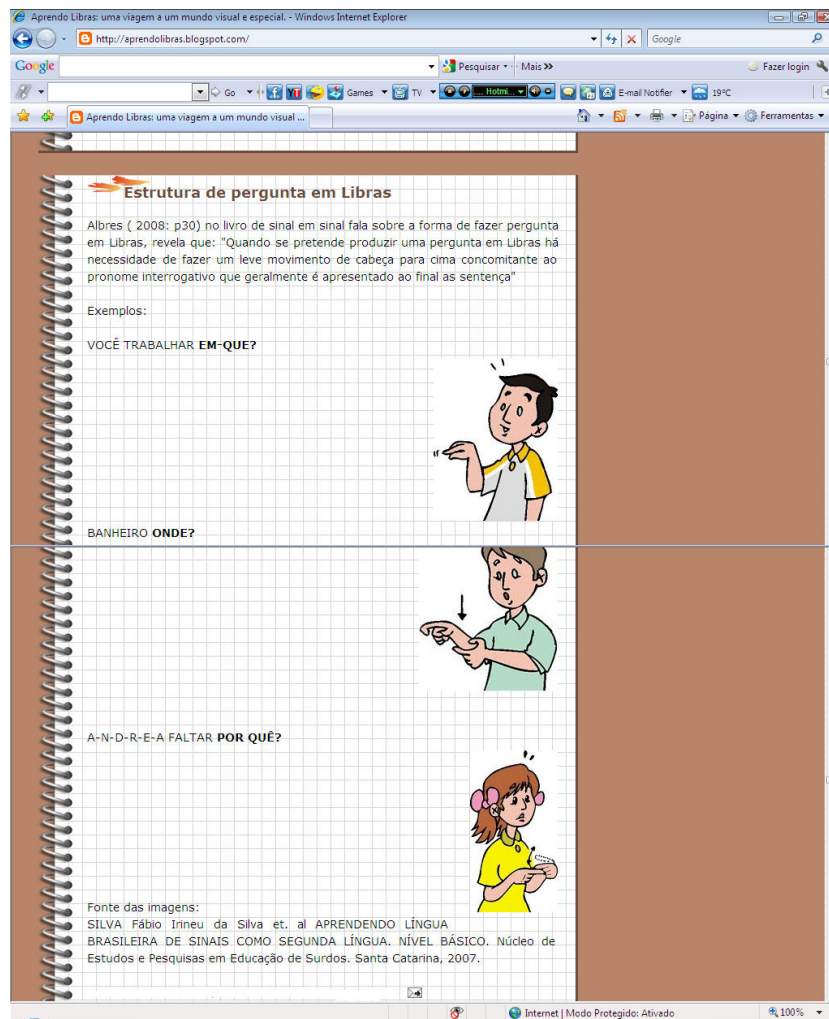


Figura 4. *Blog A – Aprendo libras sobre Gramática de Libras*

Na figura 4, ilustramos a apresentação de um tópico de gramática do *blog*, voltado ao ensino da estrutura de sentença interrogativa na Libras. Comparamos ao tópico de gramática do *blog B*, com o mesmo conteúdo de ensino. O autor do *blog A*, utilizou da transcrição da Libras para o português (Glosa) e de desenhos da sinalização em Libras retirados de livro didático e referenciado ao final da mensagem postada no *blog*.

O uso da glosa para fazer transcrições da Libras para a Língua Portuguesa tem se mostrado como um elemento facilitador na aprendizagem dos alunos ouvintes.

Buisson (2007) revelou em suas pesquisas que a glosa pode servir como “ponte” entre a língua de sinais (ASL) e a língua oral (Inglês), em seu estudo envolvendo surdos e ouvintes, investigou como o uso da glosa pode facilitar a aprendizagem da *American Sign Language* – ASL, para tanto desenvolveu um site em que usava a glosa em exercícios pré-estabelecidos. Os resultados mostraram uma melhora de 39% para 71% sobre o conhecimento da gramática da ASL, revelando assim que o uso de glosas em as aulas on-line é um elemento facilitador na formação de professores.

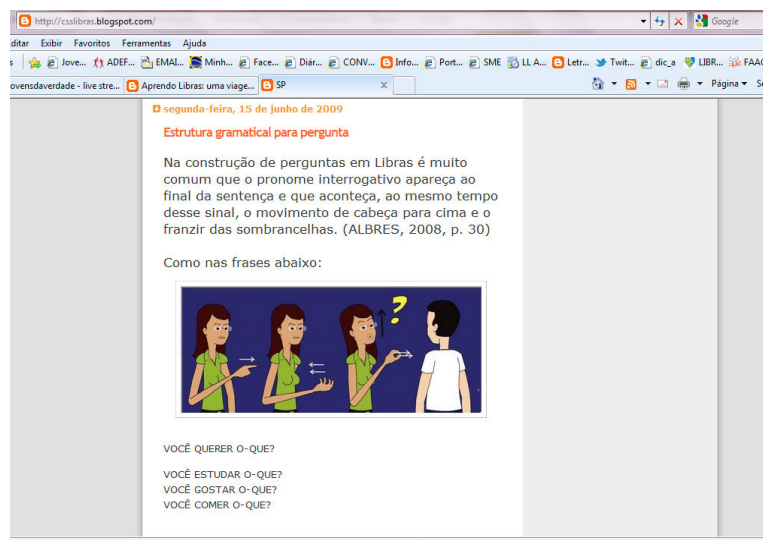


Figura 5. *Blog B – CSS – curso intermediário sobre Gramática de Libras*

A figura 5 mostra aos alunos uma forma, regular de construção de frases interrogativas em Libras, sempre com o pronome interrogativo no final.

O autor do *blog B* fez uso da transcrição de Libras e de um software que possibilita criar personagens com as características singulares de alguns alunos, o que aproxima e personaliza ainda mais suas imagens.

Analizamos também o *layout* de cada *blog*, pois há que se atentar a qualidade gráfica e definições adequadas de fotos e vídeos quando fazemos uso de tais recursos. Um vídeo ou fotos de baixa resolução, bem como cores muito fortes e poluição visual podem produzir um efeito contrário aquele desejado pelo professor.

c) Interação professor-aluno – recados dos alunos no *blog*

Outro recurso que pode ser amplamente explorado é o da interação entre os usuários do *blog*. Estes contatos podem ser estabelecidos por meio de comentários, fóruns para debate de conceitos e opiniões, *chats* para conversas *on-line* e listas eletrônicas que propiciam uma conexão virtual permanente entre o professor e os alunos/usuários fornecendo informações adicionais aos conceitos trabalhados em sala, novas orientações bibliográficas, esclarecendo dúvidas e propondo novas tarefas e pesquisas.

Todos estes mecanismos de interação levam a uma aprendizagem colaborativa, fazendo com que os educandos assumam um papel dinâmico pela busca de novos saberes. Estimula os usuários a serem protagonistas e saírem do simples papel de recebedores de informações. A aprendizagem deve ser significativa, desafiadora, instigante e problematizadora, provocando no educando o desejo de buscar soluções. Para Moraes (1997), o processo de aprendizagem colaborativa precisa ter claro que a interação reconhece:

Que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si. É uma proposta sociocultural, ao compreender que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento (MORAES, 1997, p. 66).

Todos estes recursos, disponíveis para interação, podem ser acessados por alunos do curso e todos os usuários da *Web*. No mundo globalizado, sem barreiras de tempo e espaço cabe ao autor do *blog* acionar os mecanismos disponíveis para limitar o acesso a estas ferramentas. Observamos que o *blog* A utilizou efetivamente estes expedientes, propondo atividades que levaram os alunos e também os *blogueiros*, em geral, a participarem com comentários e opiniões, veja abaixo a resposta de um usuário

à indicação de leitura do livro “Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” e sobre as aulas em geral.

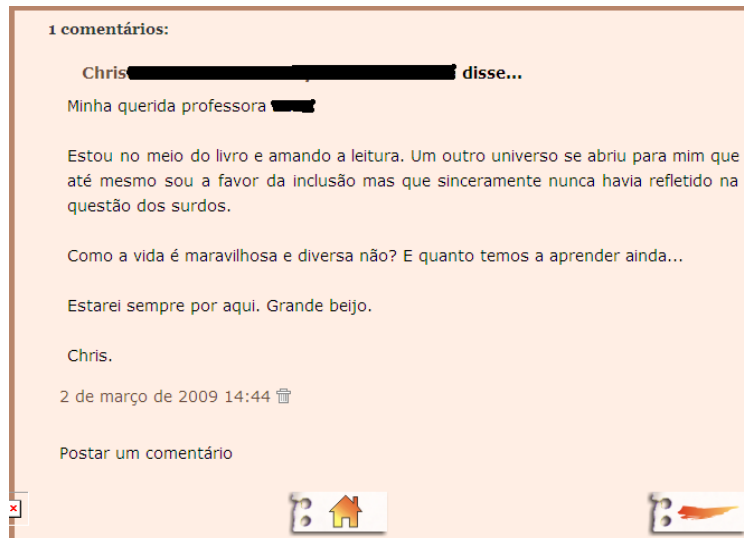


Figura 6. Comentários de usuários do blog A – Aprendo Libras

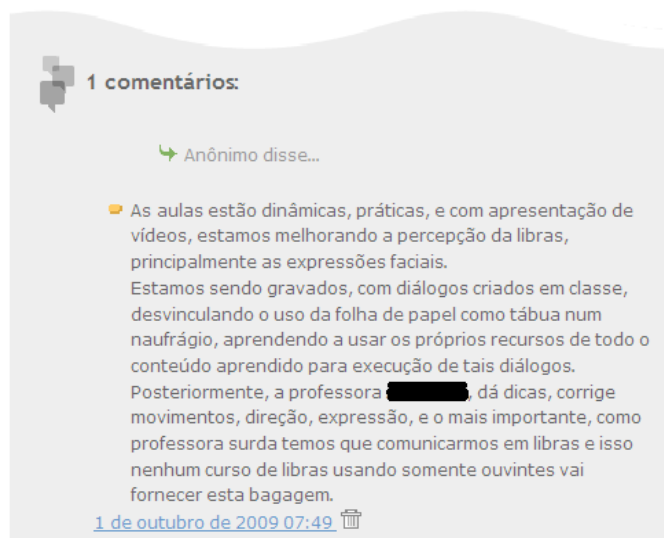


Figura 7. Comentários de usuários do blog B – CSS – curso intermediário

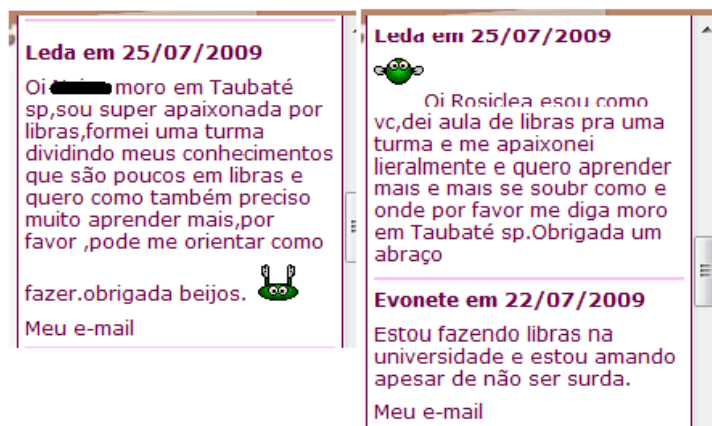


Figura 8. Recados do Mural do blog A – Aprendo Libras

Constatamos que para além dos alunos dos cursos a quem se destinavam os *blogs* A e B, há recadinhos de outros internautas no *blog*, pois acompanham o material postado e participam.

Estas trocas de informações, opiniões e diálogos, nos remetem a Pereira (*apud* Bakhtin, 2003) quando diz,

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do diálogo existem imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão de forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão de grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410 *apud* PEREIRA, 2010, p. 69).

As palavras postadas no *blog*, usando o recurso da mensagem ou do mural de recados revelam esta dialogia. Cada sujeito que toma este *blog* a sua frente faz uma leitura do material neste momento e sua mente trabalha com relação aos outros espaços (uma aula, uma leitura, uma vivência), mesmo que o sujeito leia novamente não poderá reiterar este momento.

d) Estatística dos *blogs*

Durante as entrevistas, além das muitas percepções acerca da elaboração e construção dos *blogs*, os autores nos deram acesso a algumas informações que apenas os administradores possuem. Entre elas, estão as estatísticas de acesso e tráfego.



Figura 9. Estatísticas do Blog A – Aprendo Libras

Observando a figura acima, concluímos que o *blog* “Aprendo Libras” apesar de ter encerrado as turmas de Libras em junho de 2010, no segundo semestre de 2010 e em 2011 continua recebendo vários acessos, não tanto quanto no período de aulas que atingiu quase 9.000 acessos, mas percebemos que se tornou referência para aqueles que buscam informações sobre o assunto.



Figura 10. Estatísticas do Blog B – CSS – curso intermediário

Já o *blog* da “CSS”, tendo um público menor, chegou ao máximo de 100 acessos quando o curso estava em andamento e atualmente é pouco consultado.

Estes resultados nos levam a perceber que por ter um conteúdo mais abrangente o *blog* A continuou sendo acessado por visitantes e que por ter o conteúdo mais

diretamente voltado aos temas do curso, o *blog* B teve diminuição no número de acessos depois da conclusão do curso.

e) As vozes dos produtores dos *blogs*

Este espaço é dedicado às palavras dos criadores do *blog*, a partir das entrevistas realizadas por *e-mail* aos seus criadores/produtores. Quando os criadores do *blog* foram questionados sobre seus objetivos e expectativas ao criar o *blog*, a autora do “Aprendo Libras” refere em suas respostas que seus objetivos foram amplamente alcançados.

“O objetivo era criar um espaço para colocar informações gerais sobre a comunidade surda, atividades, eventos e colocar a par do andamento da matéria para os alunos que faltassem uma ou outra aula. Alguns alunos da disciplina de Libras até participaram de alguns eventos sociais como a festa junina da Escola Instituto Santa Teresinha e a Reatch. Encontrei com os alunos nestes lugares e disseram ter ido por conta da divulgação”.

Quanto à interação, esta não estava em evidência, pois se dava nas aulas presenciais e o espaço usado era prioritariamente de informação.

“Não tinha muita interação, era espaço de informação apenas. Apesar de lá ter um espaço de recado, não funcionava como espaço de interação, para isso os alunos poderiam usar o e-mail do professor ou as conversas presenciais em sala de aula”.

A autora não sentiu nenhuma dificuldade na criação, muito pelo contrário, sentiu-se desafiada a dominar mais esta ferramenta. Por fim, relatou que o *blog* se constituiu em um portfólio das atividades realizadas em sala de aula.

*“Não senti dificuldade. Acredito que o instigante era que no começo não sabíamos muito como funcionaria este espaço virtual e depois ficamos impressionados do número grande de acessos. Senti que o *blog* era de certa forma o registro do trabalho em sala de aula, pois o que era postado nele estava relacionado com os temas de aula, com as discussões feitas em sala, com uma pergunta ou comentário de algum aluno em algumas das salas”.*

A organizadora do *blog* “CSS – curso intermediário” relatou em suas respostas que o objetivo ao criar esta página foi suprir a falta de um material didático, inexistente no curso.

“Como neste curso não tínhamos um material didático, o objetivo era que os alunos pudessem ter acesso ao conteúdo das aulas por meio do blog, que pudessem imprimir os textos e explicações de gramática, pudessem ver os vídeos passados em sala de aula, sem necessariamente baixar o vídeo”.

Seus objetivos foram parcialmente alcançados, uma vez que a demanda gerada com a criação de material, preparação de aulas e alimentação do *blog* excedia o tempo que tinha reservado para realizar tais tarefas.

“Os objetivos foram parcialmente alcançados. Visto que pela falta de um material didático e pela necessidade do professor planejar a aula, criar material e postar para os alunos no blog, por vezes o material a ser postado não era feito ou era feito atrasado, já que o mais importante era a preparação para a aula”.

Aqui também não havia a preocupação com a interação com os alunos, pois o *blog* era usado como livro didático e de tarefas, e a interação se dava presencialmente.

“A proposta era também de envio de atividades dos alunos pelo blog, mas não tinha um espaço para o feedback, por vezes o feedback era feito em sala. Então, o blog funcionava como uma possibilidade de espaço para envio de tarefa e de estudo pelo aluno, como o livro didático e o livro de tarefas de cursos de línguas”.

Enfim, relata a experiência como positiva, uma vez que este espaço compartilhado tornou a prática do professor mais leve e mais fluída, disponibilizando assim materiais para consulta e para estudo.

Percebemos por meio da análise destas respostas uma estreita relação entre o pensamento e a palavra, estas relações se modificam continuamente neste ciberespaço, onde a proposição de uma atividade e de uma informação pode desencadear nos usuários outros desdobramentos e inquietações. Vygotsky (1991) ao relatar palavra e pensamento, afirma:

As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar uma determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema (VYGOTSKY, 1991, p. 124).

Apreendemos que a experiência relatada pelos professores/criadores dos *blogs*, proporcionou a cada um deles, uma nova postura frente às novas tecnologias e aos novos significados que podemos dar a estes recursos no processo de ensino-aprendizagem que surgem diante de nós a cada dia no universo educacional o qual estamos inseridos. Para José Manoel Moran (2010),

Tanto nos cursos convencionais como nos cursos à distância teremos que aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente. Isso nos fará avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador. Assim poderemos aprender a mudar nossas ideias, nossos sentimentos e nossos valores onde isso se fizer necessário (MORAN, 2010, p. 61).

Por fim, concluímos que todas estas novas possibilidades que nos advêm quando adentramos ao universo das novas tecnologias, requererá de nós, professores, disposição para aceitar, elaborar e utilizar “o novo”. Aceitar os novos recursos tecnológicos e tirar o melhor proveito de seu uso nos tornará aptos a proporcionar a nossos alunos inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o uso e a apropriação de recursos midiáticos para uma nova prática pedagógica. Como podemos por meio do uso de instrumentos simples, enriquecer nossas estratégias, despertar em nossos alunos o interesse por determinado conteúdo, ou acrescentar informações dando oportunidade de aprofundamento no tema, abrindo caminho para que ele por meio de pesquisas possa complementar seus conhecimentos.

O desafio imposto a nós professores é quebrar velhos paradigmas e mudar o eixo de ensinar para optar pelos novos caminhos que levam ao aprender. O desejo de mudança, a busca por novas estratégias e a apropriação de práticas inovadoras nos leva a instigar em nossos alunos o desejo de buscar novas experiências, passando a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. Moran (2010) afirma

que “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los” (MORAN, 2010, p. 32).

Ao final deste trabalho, concluímos que o *blog* pode ser usado como um recurso pedagógico atraente, capaz de alcançar os alunos e facilitar sua aprendizagem. Pode ser usado como portfólio de atividades, como material didático virtual e interativo, e como recurso de ensino a distância.

Especialmente no ensino de Libras, ao fazer uso dos recursos visuais de vídeo e foto, se constitui um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem.

A interação professor-aluno é estabelecida pelo criador do recurso, dando maior ou menor espaço para que isto aconteça. Ressaltamos aqui, a possibilidade de participação de visitantes que não fazem parte do grupo classe, o que proporciona uma nova perspectiva de interação e aprendizagem.

Tais recursos e possibilidades produzem ganhos para todos os atores envolvidos neste processo. O professor que cria e alimenta o *blog* e o aluno que dele faz uso se beneficiam igualmente, por se sentirem desafiados a cada postagem, a cada tarefa e cada etapa vencida.

Cada docente pode encontrar sua própria maneira de adequar os recursos midiáticos encontrados nas novas tecnologias aos conteúdos e objetivos de sua disciplina, transformando sua prática pedagógica num ensino inovador. Todos estes recursos estão em constante transformação, o que hoje é novidade, dentro de pouco tempo se tornará obsoleto. Nossa tarefa é pela busca incessante de caminhos que levem nossos alunos a crescerem e se apropriarem dos novos conhecimentos de forma efetiva e significativa.

Referências

ALBRES, N.A. *A Libras Improvement Course: Santa Terezinha Institutes Experience. 21st International Congress on the Education Of the Deaf*. In: Abstract Book ICED2010. Partners in Education.

BAKTHIN, M. (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso: 10 out. 2010.

_____. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso: 10 out. 2010.

BUISSON, G. J. *"Using Online Glossing Lessons for Accelerated Instruction in ASL for Preservice Deaf Education Majors."* American Annals of the Deaf 152.3 (2007): 331-343. Project MUSE. Web. 10 Oct. 2011. <<http://muse.jhu.edu/>>.

FREITAS, M.T.A. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*: In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S & KRAMER, S. (orgs.), Ciências Humanas e Pesquisas, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural*. Trabalho aceito para ser apresentado no GT 16-Comunicação na **32.a. Reunião Anual da ANPED em Caxambu** em outubro de 2009. <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>

GOMES, M.J. *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05. Universidade do Minho. Leiria, Portugal, 2005. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

KOMESU, F.C. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, M.T. *Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J.M, MASETTO, M.T e BEHRENS, M.A., Novas tecnologias e mediação pedagógica, 17ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

MERCADO, L.P.L, NASCIMENTO, E.F. e SILVA, L.R. *O uso do Blog na prática pedagógica*. Maceió: EDUFAL, 2008. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/8937/textos/blog_na_pratica_pedagogica.pdf. Acesso: 22, nov. 2010

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J.M. *Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, J.M, MASETTO, M.T e BEHRENS, M.A., Novas tecnologias e mediação pedagógica, 17ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

NOVAES, C. *A história dos Blogs*, 2007/2008. Disponível em: <http://www.brogui.com/a-historia-dos-blogs/> Acesso em: 27 jun 2011.

PEREZ, F.G. e CASTILLO, D.P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PEREIRA, M.L. *Blogs literários no trabalho com professores de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras*. In: FREITAS, M. T. A, RAMOS, B. S. (orgs.), *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*, Juiz de Fora: UFJF, 2010.

RICHARDS, J.C. *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: SBS, 2006.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1934-1998.

_____, L.S. *Problemas de Método*. In: _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes, 1994, p.67-85.

_____, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

O ENSINO DA LIBRAS PARA OUVINTES: ANÁLISE COMPARATIVA DE TRÊS MATERIAIS DIDÁTICOS¹

*Roseli Reis da Silva*²

Resumo

O presente estudo objetivou analisar três materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de LIBRAS para ouvintes. Para tanto, foram elaborados critérios de avaliação desses materiais, visando estabelecer parâmetros que viabilizassem a comparação dessas obras no que diz respeito aos seus elementos estruturais e conteudísticos, por meio do estudo bibliográfico baseado em autores que se afiliam a abordagem comunicativa. Como resultado, observou-se que os materiais dão ainda muita relevância para o ensino dedutivo da gramática, numa abordagem tradicional, em detrimento ao ensino indutivo da gramática, que se configura como o elemento norteador da abordagem comunicativa.

Palavras-chave: Material didático; Ensino de LIBRAS para ouvintes; Segunda língua.

Introdução

É muito recente a tentativa de estruturar os cursos de Línguas de Sinais para ouvintes. Podemos dizer que antes do reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), os cursos aconteciam a partir da vontade de grupos isolados em igrejas, associações, escolas para surdos e de maneira mais profissional na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Entretanto, tais cursos se davam de forma bastante precária pela falta de uma metodologia definida e pelos escassos recursos didáticos. Pereira (2009) alerta para a necessidade de

[...] reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino de Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem historicamente, sofrendo [...] (PEREIRA, 2009, p. 01).

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) colocam que são necessários estudos para o ensino de segunda língua para ouvintes devido à insuficiência e recente preocupação:

¹ Trabalho orientado pelo professor Mestre André Nogueira Xavier.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

[...] discussões sobre o ensino da língua de sinais como segunda língua, sobre as peculiaridades do aprendiz surdo e ouvinte ante a aquisição da língua de sinais, sobre as metodologias de ensino adaptadas a diferentes grupos e realidades culturais ainda são recentes e insuficientes e apontam para a necessidade de uma formação mais aprofundada e mais estudos nessa área (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p. 59).

Leite (2009), em sua pesquisa, aponta para a importância da presença de materiais didáticos no ensino de Língua de Sinais para ouvintes, destacando os pontos fragilizados nos cursos de LIBRAS, mediante essa ausência:

Sem um material teórico-didático no qual possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino, os professores de Línguas de Sinais se veem obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal fonte de conhecimento desses professores, sobre “como o ensino funciona” e sobre “como ele deveria ser”, é a experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências oralistas que focalizavam palavras fora de textos e de contextos e que ignoravam a interação como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz (LEITE, 2004, *apud* LEITE, 2009, p. 258 – 259).

Portanto, a problemática da escassez, da falta de estudos e da falta de especificidade para um público-alvo dos materiais didáticos para o ensino da segunda língua para ouvintes nos levou a elaborar a seguinte hipótese: os materiais didáticos apresentam pouca oportunidade para o aprendizado da língua, de modo que seja possível negociar significados e incorporar as regras gramaticais de forma indutiva.

Este artigo não tem a pretensão de avaliar cursos ou seus professores, pois seria necessário mais tempo e trabalho de campo. Nosso objetivo é por meio do estudo bibliográfico e da análise documental: (1) comparar três materiais didáticos para o ensino da LIBRAS como segunda língua para ouvintes; (2) discutir seus conteúdos com base em categorias pré-elaboradas; e (3) contribuir para uma melhoria e adequação desse tipo de material.

Dessa maneira, primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema, em seguida, estabelecemos os pressupostos teóricos, com a discussão sobre os tipos de avaliação que existem para esta finalidade e sobre a importância da avaliação dos materiais didáticos. Posteriormente, definimos a metodologia de pesquisa baseado na pesquisa qualitativa documental e bibliográfica e apresentamos os três materiais didáticos analisados. Depois, definimos as categorias nas quais nos baseamos para a análise dos dados. Por fim, definimos a maneira pela qual trabalhamos com os dados elencados nas categorias, realizando a comparação entre os três materiais didáticos selecionados.

Conforme citamos anteriormente, iniciamos nossos estudos mediante o levantamento bibliográfico sobre o tema, mas só conseguimos identificar o trabalho de Pereira (2009).

Nesse trabalho, a autora realiza uma breve análise crítica sobre o material didático: *Libras em Contexto*³, porque para ela este é um trabalho pioneiro no que diz respeito ao material didático para o ensino da LIBRAS como língua estrangeira no Brasil.

No início do artigo, Pereira (2009) apresenta um quadro em que resume as principais abordagens teóricas para o ensino de língua estrangeira – Gramática e da Tradução (AGT), Direta (tradicionalmente “Método Direto”), Audiolingual, Abordagem Natural e Abordagem Comunicativa – no propósito de tentar identificar traços das mesmas em sua análise. No decorrer dessa análise, a autora conclui que não é possível enquadrar o material numa única abordagem.

A partir de então, passa a apresentar críticas ao material. Entre elas, podem-se citar controvérsias quanto ao usuário-alvo do material que parece ser tanto ouvintes quanto surdos, ou ainda, que num momento propõe que a Língua Portuguesa só será utilizada com a função de comparativo para a compreensão da gramática da LIBRAS e, ao mesmo tempo, recomenda o registro no português escrito como apoio para aprendizado da LIBRAS. Ou ainda, que o material desconsidera os regionalismos na LIBRAS; que o material de apoio em vídeo é repetitivo e oferece poucas oportunidades

³ Este material foi resultado de um trabalho de quatro anos de pesquisa em equipe com surdos, instrutores de Libras, linguistas, pedagogos. Coordenado por Tanya A. Felipe (coordenadora do grupo de pesquisa da FENEIS), por meio da parceria com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), posteriormente, passou a fazer parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do MEC/SEESP (FELIPE, 2002, p. 9).

de interatividade e que as propostas de diálogos se resumem à mera repetição e memorização.

Para ela, também, o desenvolvimento das atividades do livro leva a uma abordagem puramente psicolinguística e não comunicativa, como sugere o título do texto. A autora define a abordagem psicolinguística como aquela em que o aprendizado se dá “[...] como uma ação isolada e solitária [...] dentro do cérebro [...]”. Além disso, questiona o “estar em contexto” que seria ter a oportunidade de, conjuntamente, negociar e construir significados em “[...] exercícios que engajem os estudantes em negociações solidárias, de preservação da face e complexidade de identidade” (THOMAS, 2005, p. 404, *apud* PEREIRA, 2009, p. 06).

Desse modo, a autora conclui que o material se mostra confuso e inconsistente em sua proposta, mas esclarece que sua análise foi bastante superficial e que o material merece uma análise com maior riqueza de detalhes. Acrescenta ainda que mais pesquisas como estas são necessárias e que servirão para contribuir para o aumento da qualidade das próximas produções de materiais didáticos.

Diante desse quadro, propomos neste artigo a análise comparativa entre três materiais didáticos para o ensino básico da LIBRAS como língua estrangeira para ouvintes, tendo como embasamento teórico não apenas autores como Tomlinson e Masuhara (2005) que tratam da avaliação de materiais didáticos para o ensino de segunda língua, mas também autores como Richards (2006) que discutem o ensino de língua estrangeira sob a perspectiva da abordagem comunicativa.

Pressupostos para avaliação do livro didático

Avaliar os livros didáticos requer primeiramente pensar, como recomendam os autores Tomlinson e Masuhara (2005), em que tipo de avaliação pretendemos. Eles as dividem em três: avaliação de pré-utilização, avaliação durante a utilização e avaliação de pós-utilização. Para os três casos, os autores sugerem que se estabeleçam critérios que servirão de apoio em tais avaliações.

A avaliação de pré-utilização: envolve a elaboração de previsões sobre o valor potencial dos materiais para seus usuários.

A avaliação durante a utilização: envolve a medição do valor dos materiais tanto durante sua utilização quanto durante a observação de sua utilização.

O terceiro e último tipo de avaliação, a de pós-utilização, é capaz de “[...] medir os resultados reais da utilização dos materiais e, dessa forma, oferecer dados sobre quais decisões confiáveis sobre utilização, adaptação ou substituição dos materiais podem ser tomados” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 9).

É no tipo de avaliação de pré-utilização que nos debruçaremos no presente trabalho, pois acreditamos que se faz necessário levantarmos alguns dados nos poucos materiais didáticos já publicados, que servirão como base para a escolha e adaptação dos mesmos aos instrutores e professores de LIBRAS, caso optem por trabalhar com esses materiais no futuro.

Gesser (2010) pontua aspectos importantes no caso da avaliação de pré-utilização. Ela assinala, como já comentamos, a escassez de materiais desse tipo para o ensino de Língua de Sinais como língua estrangeira e cita a publicação dos livros: *Coleção aprendendo LSB* (PIMENTA, 2004), *Libras em contexto* (FELIPE, 1993), e *Curso LIBRAS 1* (PIMENTA e QUADROS, 2006). Faz-se oportuno ressaltar que os dois últimos materiais citados serão objeto de análise no presente artigo.

A autora pontua, também, as vantagens e desvantagens de se utilizar o livro didático. No caso, a vantagem reside no fato de evitar a sobrecarga na organização dos objetivos, das atividades e das técnicas que serão trabalhadas no curso. Por outro lado, pode trazer a desvantagem de podar a criatividade, ou ainda, fazer com que os professores reproduzam, acriticamente, as ideologias inscritas no material. O ideal é que o professor utilize-os como um apoio, tendo a “[...] liberdade de formular e reformular os objetivos sempre pensando nas necessidades dos aprendizes [...]” (GESSER, 2010, p. 82).

No caso dos materiais didáticos de LIBRAS, até o momento editado, podemos adiantar que inexistem materiais voltados para determinados grupos ou necessidades como já existem nos materiais para o aprendizado de línguas orais, o que exige, por parte do professor, maior critério e adaptação dos mesmos.

Gesser (2010) retoma as ideias de Cunningswort (1984) que aponta os princípios para serem considerados ao se avaliarem os livros didáticos de ensino de segunda língua, de acordo com os quais tais livros: (1) devem estabelecer a ponte entre as necessidades dos aprendizes com os objetivos do programa; (2) devem contemplar a linguagem pensando em equipar esses alunos com o uso da língua de acordo com o mundo real; (3) devem considerar que cada aluno tem uma forma distinta de aprender, sendo assim, o livro deve apresentar possibilidades que facilitem a aprendizagem destes

alunos; (4) devem ter um papel claro de suporte para a aprendizagem, com veredas prazerosas e acessíveis ao aluno.

Outros aspectos são levantados pela autora quanto ao conteúdo linguístico a ser ensinado, levando-se em conta se o material tem um caráter mais gramatical (com ênfase na gramática da língua), ou comunicativo (com ênfase nas interações comunicativas). Ou ainda, se os mesmos dão conta de trabalhar as particularidades das etiquetas conversacionais e culturais da língua alvo, bem como os aspectos das variações regionais (dialetos), estilos (formal, informal, neutro) e gêneros discursivos (acadêmico, familiar, profissional).⁴

No caso específico para o ensino de LIBRAS, acrescentamos a essas considerações o fato imprescindível da utilização do recurso visual, pois uma das grandes dificuldades do aprendiz – por ainda não se fazer largamente uso de um registro escrito de uma língua gestual-visual⁵ – é encontrar uma maneira de realizar os registros dos sinais aprendidos. Uma maneira adequada, a nosso ver, se faz mediante a produção de filmagens, pois, assim, o aluno poderá fazer uso desse material, revendo-o quantas vezes considerar necessárias ou mesmo como forma de autoavaliação.

A autora, ainda, faz considerações sobre as filmagens colocando que o professor deve ele próprio, confeccionar esse tipo de material pensando sempre em qual objetivo se quer alcançar, adequando o nível de conhecimento linguístico dos alunos e a forma linguístico-comunicativa que quer focar.

Outra ideia é que a língua de sinais produzida pelos alunos ouvintes pode ser gravada pelo professor como parte da atividade [...] [e, assim, utilizá-las] para explorar os aspectos de vocabulário, gramática e a expressão corporal e facial dos alunos. Quando o aluno se vê produzindo e falando na língua alvo fica mais fácil verificar, com o auxílio do professor, os pontos fortes e fracos de seu desempenho e

⁴ Entendemos que outros aspectos tanto de conteúdo linguístico, bem como, de aspectos das variações regionais podem ser acrescentados além dos já citados pela autora.

⁵ *SingWriting* é a escrita dos sinais que, segundo Gesser (2009, p. 42–43) sua criação se deu, primeiramente, a partir do desejo de Valerie Sutton (coreógrafa americana) que criou o sistema para registrar as danças de seus alunos. A partir dessa ideia pesquisadores, nos Estados Unidos, organizados por Judy Shepard-Kegl, aplicaram o sistema para ensinar adultos-surdos. Ainda, segundo Gesser (2009, p. 43) esse sistema pode ser aplicado na representação de qualquer língua de sinais.

expressão em sinais e neste sentido trabalhar questões específicas (GESSER, 2010, p. 86).

Metodologia

Os três materiais analisados no presente artigo foram: (1) Curso de LIBRAS 1 (PIMENTA e QUADROS, 2010), (2) Libras em Contexto: curso básico (livro estudante) (FELIPE, 2002), (3) Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como segunda língua: nível básico (SILVA et al., 2007)⁶.

Para a análise foram elaboradas e adaptadas categorias com as quais pudéssemos realizar a comparação desejada, utilizando-nos como base os estudos de Tomlinson e Masuhara (2005) e Gesser (2010).

Ao definir tais categorias, optamos por dividi-las em dois grupos: o primeiro relacionado à estrutura do material, e o segundo, ao conteúdo. Cada grupo foi subdividido em categorias.

No primeiro grupo, o da Análise Estrutural, as categorias são: (1) *formato* (*layout*), e (2) *design* (aparência e a função do material), os quais foram, por sua vez, subdivididos em outras subcategorias, como mostra o esquema a seguir:

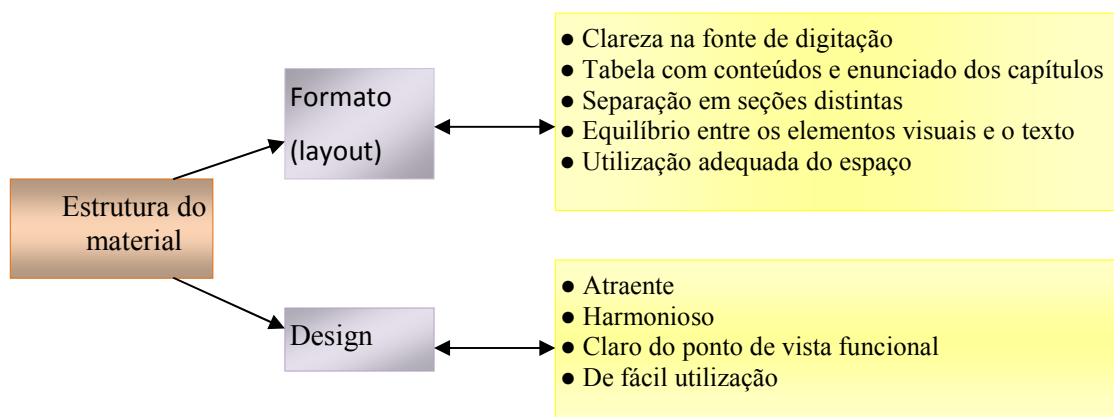


Figura 1. Análise estrutural dos materiais didáticos (adaptadas de TOMLINSON e MASUHARA, 2005, e de GESSER, 2010).

No segundo grupo, o da Análise do Conteúdo, apresentamos sete categorias: (1) *redação de instruções*; (2) *ilustrações*; (3) *vocabulário*; (4) *atividades e exercícios*; (5) *gramática*; (6) *material visual* e (7) *exercícios de revisão*, também divididas por subcategorias conforme mostra o esquema a seguir:

⁶ Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/nepes_materialdidatico.htm, acesso em 3 set. 2011.

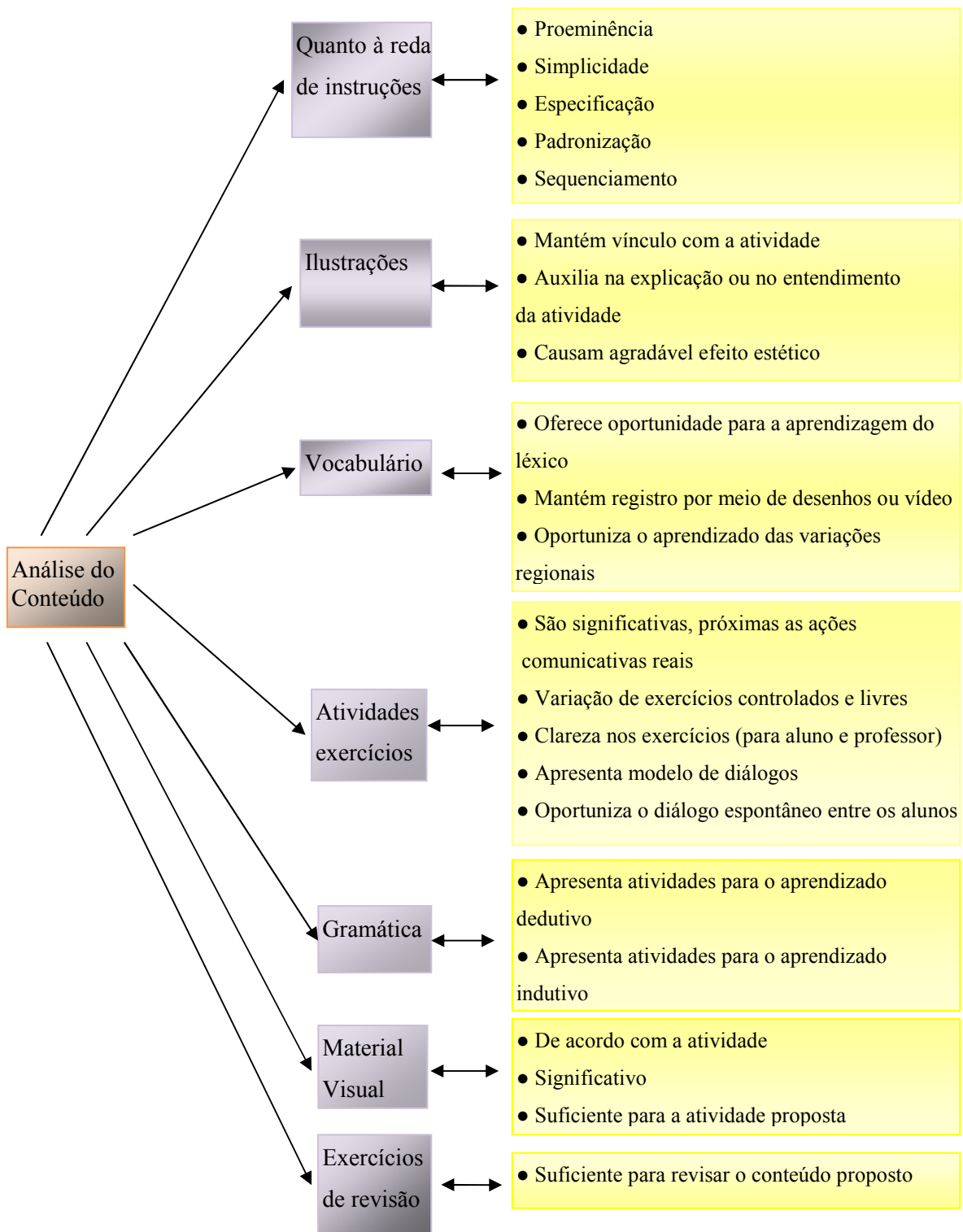


Figura 2. Análise do conteúdo (adaptada de TOMLINSON E MASUHARA, 2005, e de GESSER, 2010).

Cada subcategoria descrita nas figuras 1 e 2 recebeu uma das seguintes menções: atende aos critérios, atende parcialmente ou não atende.

Com base nas categorias já descritas, analisamos os materiais didáticos selecionados, priorizando quatro tópicos que perpassam pelas categorias e, mediante tais

tópicos, realizarmos nossa discussão teórica. São eles: (A) ensino comunicativo; (B) atividades/ tarefas; (C) vocabulário; (D) material visual.

Análise comparativa dos três materiais didáticos selecionados

Os três materiais selecionados para este estudo, como já dissemos, são: (1) Curso de LIBRAS 1 (PIMENTA; QUADROS, 2010), (2) Libras em Contexto: curso básico livro estudante (FELIPE, 2002), (3) Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como segunda língua: nível básico (SILVA, et al., 2007). Doravante nos referiremos aos materiais acima como *material 1*, *material 2* e *material 3*, respectivamente.



Figura 3. Capas dos livros didáticos selecionados para a análise

As categorias selecionadas para a análise documental foram elaboradas e adaptadas utilizando-se como base os estudos de Tomlinson e Masuhara (2005) e Gesser (2010).

Primeiramente, gostaríamos de salientar que nossa análise teve como apoio quadros comparativos⁷. Mediante o resultado dessa comparação determinamos quatro tópicos de análise que acreditamos serem suficientes para nos dar uma visão mais geral do conteúdo de cada material.

⁷ Encontrados no apêndice deste trabalho e, também, sintetizados, por meio de organograma, na metodologia.

Decidimos, portanto, conforme mencionado anteriormente, dividir nossa análise em quatro tópicos que seguem: a) Ensino Comunicativo, b) Atividades/ tarefas, c) Vocabulário e d) Material Visual.

Após a definição de cada tópico realizaremos a discussão com base nos resultados a que chegamos por meio da análise dos três materiais didáticos selecionados, apoiando-nos quadro 2 – Análise de Conteúdo (vide apêndice).

a) Ensino Comunicativo

Segundo Richards (2006, p. 9), o ensino de Língua Estrangeira passou por duas fases de abordagens: a primeira que se seguiu até o final da década de 60, *abordagem tradicional*. Em linhas gerais, essa abordagem é aquela com ênfase na gramática, tendo seu aprendizado de forma dedutiva – as regras são primeiramente apresentadas para, em seguida, serem praticadas. Por meio de atividades controladas, o aprendizado é seguido, normalmente, pelas etapas do falar, ouvir, ler e escrever. Na abordagem tradicional, o professor é único detentor do saber a ser passado ao aluno.

As técnicas utilizadas com maior frequência incluem a memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e as várias formas de práticas guiadas para conversação e escrita. Era dada muita ênfase à perfeição na pronúncia e ao domínio perfeito da gramática [...] (RICHARDS, 2006, p. 10).

A partir da década de 70, essa abordagem foi colocada em xeque, pois se passou a questionar a competência linguística baseada meramente pela competência gramatical. Acredita-se que ela é muito mais complexa e engloba “[...] o conhecimento do que dizer [de] como dizê-lo de maneira apropriada com base na situação, nos participantes, seus papéis e suas intenções” (RICHARDS, 2006, p. 15). Assim, na *abordagem comunicativa*, o foco passa a ser a *competência comunicativa* para:

[...] fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de idiomas; oferecer a oportunidade para os alunos colocarem à prova o que aprenderam; ser tolerante aos erros [...] considerado alicerce [ao aprendizado]; oferecer oportunidades [para o desenvolvimento] tanto [da] precisão quanto [da]

fluência; interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler, e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real; deixar os alunos aprenderem as regras gramaticais por meio de processo de indução ou de descoberta (RICHARDS, 2006, p. 22).

Mediante as ideias acima apresentadas, enfatizamos que na *abordagem tradicional* o ensino da gramática ocorre de modo *dedutivo*, ou seja, as regras gramaticais são apresentadas aos alunos de maneira explícita e, em seguida, praticadas. Já na *abordagem comunicativa*, o ensino da gramática se dá de maneira *indutiva*, isto é, as atividades devem ser contextualizadas e capazes de levar os alunos a fazer inferências à gramática, desvendando, assim, o fundamento da regra gramatical nelas contidas (RICHARDS, 2006, p. 9).

Pensando nesses questionamentos quanto aos princípios para o ensino, com base na abordagem comunicativa, buscamos nos três materiais analisados traços dessa abordagem, ou seja, atividades que tenham como foco a interação, a troca de informações, com professores e alunos sendo agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem negociando significados (GESSER, 2010).

Para Almeida Filho e Barbirato (2000), a negociação de significado ocorre quando se apresenta aos alunos:

[...] oportunidades de uso na língua alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização da tarefa [...]. Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentido interpessoais do que para a forma (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 5).

No *material 1*, as propostas de diálogo aparecem por meio do modelo apresentado no vídeo seguido de reprodução dos alunos e, em outro momento, mediante exemplos, assim, os alunos são levados a construir seus próprios diálogos para posterior troca de informações com os colegas. O material oferece momentos de reprodução e produção, momentos de aprender a gramática de forma dedutiva, com explicações e modelos, e de forma indutiva, quando é necessário refletir e estruturar o diálogo em sinais. Vemos nesse material, portanto, traços da *abordagem comunicativa*.

Essas afirmações são confirmadas quando observamos o quadro 2 (vide apêndice) na categoria 4 – atividades e exercício – onde todas as subcategorias encontram-se contempladas no material.

No *material 2* também observamos traços da abordagem comunicativa, como, por exemplo, na atividade de elaboração de diálogo mediante o vocabulário aprendido. Tais indícios aparecem no tópico “advérbio de tempo” (p. 128) na ocasião em que o professor solicita que os alunos, em dupla, criem contextos com os sinais: *nunca, nunca mais, nunca vi, sempre, mesma coisa, frequentemente, todo dia*. Depois o professor escolhe algumas duplas para apresentar para a turma. Nessa atividade é necessário que os alunos exercitem o vocabulário aprendido, negociem os significados e usem adequadamente a gramática da LIBRAS.

Voltando ao quadro 2 no apêndice deste artigo, igualmente ao *material 1*, o *material 2* atende a todos os critérios da categoria 4.

No *material 3*, as propostas de diálogos são baseadas num roteiro pré-estabelecido, porém, a orientação para o desenrolar da atividade é insuficiente, pois traz uma única indicação no canto direito da página com o direcionamento “conversando...em LIBRAS”. Nesses tópicos são apresentados roteiros com os temas *conversando no banco, conversando no consultório médico, na empresa e pedindo informação*. Supomos que a intenção de tais propostas seja criar situações próximas da vivência real, porém, não sugere o processo de produção, quando os próprios alunos devem elaborar seus diálogos.

Aparece, nesse material, uma única proposta que exige elaboração por parte dos alunos, porém a proposta não é um diálogo. Nela os alunos devem, individualmente, responder em LIBRAS questões que se encontram no material, como, por exemplo: “a) em qual andar você mora?” (p. 42). A sugestão para essa atividade é que os alunos criem suas respostas e, neste momento, possam refletir e adequar suas respostas na LIBRAS. No *material 3*, também, apenas a subcategoria “d” – ou seja, “*apresenta modelos de diálogos*” – atende parcialmente o critério de análise.

Finalizando essa análise, podemos concluir que no *material 1* há um equilíbrio maior entre o ensino dedutivo e indutivo da gramática, no *material 2* o equilíbrio não é tão grande quanto no primeiro material, porém, também oportuniza esse tipo de aprendizado. Já no *material 3* a predominância é do ensino dedutivo da gramática.

b) Atividades / Tarefas comunicativas

Neste tópico mostraremos como se desenvolvem as atividades nos três materiais analisados. Para tanto, pensamos nos seguintes questionamentos sobre a possibilidade de:

- indicação para a realização de trabalhos individuais ou em dupla e/ou grupo?
- prevalecem as atividades de modelo e repetição ou aquelas onde existe a negociação de significados?
- prevalecem as atividades de compreensão em detrimento as de produção?

O conceito de atividade em que nos baseamos é chamado pelos autores Almeida Filho e Barbirato (2000) de *tarefas comunicativas*. Ao defini-las, os autores se reportam às ideias de Prabhu (1987) que considera a “[...] ‘tarefa’ como sendo um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido.” Alguns princípios básicos para esse tipo de atividade são:

- o significado é o aspecto principal;
- há uma relação com as situações encontradas fora da sala de aula;
- o processo de realização da tarefa tem prioridade;
- a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultado.

E acrescentam outros princípios:

- envolver o uso comunicativo da língua no qual a atenção do usuário está focalizada no significado e não na estrutura linguística, ou seja, a gramática não deve ser o critério organizacional central;

- o currículo comunicativo tem um caráter holístico e autêntico.

Assim, nas tarefas comunicativas a aprendizagem é subconsciente, o mais próximas possível da vida real e a atenção do aluno está voltada para o significado e estabelecimento de sentido. Entende-se que a exposição à língua alvo rigidamente controlada e manipulada de forma consciente pelo professor é fator limitador para a aquisição da mesma.

Para Almeida Filho e Barbirato (2000) as *tarefas comunicativas* igualmente não se resumem no *fazer uma atividade*, mas se estendem numa *proposta* que podem durar dias, semanas.

São tarefas que duram mais de uma aula, muitas vezes, de diferentes formas [...]. Nessas tarefas o aluno vai crescendo, o insumo vai sendo retrabalhado, recuperado, diferentemente, da aula tradicional, em que quando se termina uma atividade, encerra-se o assunto que só será eventualmente recuperado numa unidade de revisão ou cobrado numa prova ou exame (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 7).

Neste último ponto tratado pelos autores, temos claro que numa comparação de material didático para o ensino de língua estrangeira não é possível realizar esse tipo de análise, ou seja, saber se a tarefa teve um dia ou um período determinado de duração na medida em que o material didático serve de suporte e pode ser reelaborado pelo professor.

Vamos a seguir exemplificar duas tarefas apresentadas pelos autores para compreendermos melhor como se desenrolam tais tarefas:

Tomando como base a língua oral, as duas tarefas foram elaboradas após o grupo – que fez parte do estudo – ter assistido ao filme Sociedade dos Poetas Mortos. Foram sugeridos na primeira que os alunos traduzissem um poema do filme e na segunda que pegassem parte de um trecho do filme que ouviram e fizessem sua reprodução (oralmente) realizando micro-criações (p. 12). Para os autores, as tarefas exigiram dos alunos um esforço para a compreensão das mensagens na língua alvo, permitindo a oportunidade de tomada de decisões, interações e negociações nesta língua (p. 17).

Sendo assim, o diferencial de se trabalhar com tarefas é que esta não partirá de exemplificação, treino ou memorização de léxico ou explicitação da gramática, mas sim, buscará o entendimento desses por meio da língua em uso, não que esses pontos não sejam importantes. O que defendem “[...] não é a exclusão da sistematização, mas sim, o seu uso eventual [quando detectado] a necessidade [...] ou quando sinalizada pelos alunos. Essa sistematização pode ocorrer na forma de aula, antes, durante ou depois da realização de tarefas comunicativas” (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p. 18).

Desse modo, utilizamo-nos dos princípios básicos, citados anteriormente, para realizarmos a análise das atividades: existe indicação para a realização de trabalhos

individuais ou em dupla e/ou grupo?; prevalecem as atividades de modelo e repetição ou aquelas onde existe a negociação de significados?; prevalecem as atividades de compreensão em detrimento as de produção? – além das ideias dos autores acima expostos.

Para se chegar às atividades no *material 1*, existe uma sequência em todas as unidades – tema, objetivo, informações interessantes, gramática – para, então, serem propostas atividades que consistem em compreensão e produção de sinais, conversação e jogos. Mediante a sequência apresentada podemos perceber que existem os momentos de atividades individuais e em grupo, e há um equilíbrio entre os momentos de produção e compreensão e os de repetição e memorização.

O diferencial do material é que o DVD contém explicações na língua alvo, com legenda em português, na introdução e, no restante, o aluno pode conferir seu entendimento por meio das explicações no livro, algo que favorece mais contato com a língua que está sendo estudada.

No *material 1* é proposto, primeiramente, a exposição à língua por meio do vídeo e é neste momento que acontece o exercício da compreensão para que, depois, se desencadeiem as atividades de conversação, quando os alunos podem aplicar o vocabulário e a gramática a que foram expostas. Os jogos também servem para exercitar aspectos da gramática, como as expressões faciais, por exemplo.

Pensando nessa sequência, parece-nos que a gramática possui um forte valor no aspecto organizacional das atividades. Porém, também há o momento de produção, quando os alunos podem negociar sentido e incorporar a gramática de maneira subconsciente, como sugerido pelos autores Almeida Filho e Barbirato (2000), assim sendo, existe a possibilidade por parte do professor de encaminhar tais atividades para uma abordagem comunicativa.

Por exemplo, o tópico “informações interessantes” poderia ser explorado de maneira a transformá-lo numa tarefa comunicativa. Quando apresentadas as piadas visuais (p. 55), o professor poderia sugerir que os alunos, após a compreensão da mesma, as reproduzisse, acrescentando ou adaptando, a ideia dessa piada, como o exemplo dado por Almeida Filho e Barbirato (2000). Ou seja, podemos dizer que o material favorece o uso de tarefas comunicativas.

O *material 2* também apresenta sequência muito parecida ao *material 1*, com exceção dos jogos, porém, há uma diferença que o prejudica: existe muito texto explicativo em português. Dessa maneira, o aluno tem que ler as explicações da

gramática para depois ver os sinais isolados no vídeo, como, por exemplo, os tipos de frases: nas formas afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas. Essas frases são apresentadas no vídeo de maneira isolada, com microsituações conversacionais.

São muito utilizadas as atividades de compreensão, por exemplo, é lançada uma questão sobre um aspecto da gramática em que o aluno deve ver o vídeo e assinalar a alternativa correta, ou o professor sinaliza e o aluno preenche um quadro ou também assinala a alternativa. Essas atividades não aparecem no *material 1*.

Como no primeiro material, os recursos apresentados no *material 2* apresentam os momentos de produção o que permite a adaptação do professor, possibilitando torná-las tarefas comunicativas.

Podemos concluir que no *material 2* há uma maior atenção aos exercícios de compreensão aos de produção; que há o predomínio das atividades individuais com algumas oportunidades do trabalho em grupo, e que, apesar de apresentar atividades de repetição e memorização, prevalecem as de negociações de significados.

O *material 3* apresenta ainda mais texto explicativo em português do que o *material 2*, algo que pode torná-lo cansativo e pouco atrativo para o aluno. Apresentam, como no *material 2*, atividades de compreensão onde se tem que assinalar ou localizar a alternativa correta, ou preencher lacunas conforme a sinalização do professor. Porém, são poucas as propostas de atividades. Ficaria então a cargo do professor a criação de propostas de atividades mediante os vídeos de diálogos, gramática e vocabulário. Em nossa opinião, é o material mais difícil de ser adaptado pela maneira como foi organizado.

Em suma, no *material 3* prevalecem: as atividades individuais às de grupo; as atividades de memorização e repetição às de negociação de significados e há, também, poucas oportunidades para os exercícios de compreensão e produção.

Assim, em nenhum dos três materiais existe uma proposta de tarefas como as expostas por Almeida Filho e Barbirato (2000), mas os *materiais 1 e 2* apresentam possibilidades mais significativas para realizar adaptações que levem a tornar as propostas de atividades em tarefas comunicativas.

c) Vocabulário

Como bem coloca a autora Gesser (2010), o ensino do vocabulário por si só não garante o aprendizado de uma língua, sendo assim, decorar listas de vocabulário ou de sinais, de modo isolado, não faz com que a pessoa se comunique de maneira eficaz.

A autora então sugere cinco maneiras de fazer com que o aluno se envolva com o vocabulário de maneira contextualizada e significativa:

- usar um tempo da aula para o ensino do vocabulário;
- contextualizar os sinais;
- estimular o uso dos dicionários bilíngues;
- estimular a compreensão do vocabulário por intermédio de associações, comparações;
- reservar um tempo para trabalhar o vocabulário de interesse dos alunos (GESSER, 2010, p. 72).

Vemos no *material 1* que não existe um espaço específico voltado ao ensino do vocabulário. Tal espaço encontra-se imerso nas propostas das atividades, porém é o único que tangencia o assunto dos regionalismos na língua de sinais.⁸

No *material 2*, o estudo do vocabulário aparece nas sugestões de atividades em que o professor sinaliza e o aluno procura relacionar ou escrever o que foi sinalizado, como ocorre, por exemplo, no exercício 3 da página 67. Nesse caso, existe o desenho de um cenário e logo abaixo desenhos de objetos enumeradores. O professor sinaliza o local onde se encontra o objeto e o aluno deve marcar o número correspondente.

O *material 3* é o único que apresenta no vídeo explicitamente o aprendizado do vocabulário, primeiramente divididos em: 1) formas de cumprimento; 2) acontecimento; 3) cores; 4) alimentos; 5) natureza; 6) meios de transporte e comunicação; 7) localização; 8) objetos; 9) vestuário; e 10) tempo. Depois apresenta um vocabulário que, conforme informado na apostila, é um vocabulário básico, então aparece uma pessoa sinalizando, como, por exemplo: avião, carro, bicicleta e assim por

⁸ Como acontece com qualquer outra língua, na LIBRAS há alguns sinais diferentes para um mesmo conceito de acordo com cada região, como também ocorrem nas línguas orais, como por exemplo: macaxeira,aipim ou mandioca. Essa variação regional ocorre de modo similar na língua de sinais. No *material 1*, portanto, é apresentado os sinais dos numerais utilizados nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

diante. Em nossa opinião, este vocabulário seria melhor aproveitado se os mesmos fossem apresentados por meio de associações com alguma atividade específica, mas isso não ocorre.

Podemos verificar que nenhum dos materiais analisados possui mecanismos explicitamente pensados para o ensino do vocabulário com atividades específicas para tal tarefa. Seria importante, conforme pontuou Gesser (2010), que tais mecanismos fossem considerados.

d) Material Visual

Pensamos que o material visual possui total relevância nas propostas didáticas para o ensino da LIBRAS para ouvintes. Ele não só serve de recurso para exemplificar ou propor atividades, como também serve de registro já que a língua de sinais é uma língua visual.

Nos três materiais analisados, os recursos visuais estão presentes, ou seja, cada livro vem acompanhado de um DVD. No *material 1*, esse recurso é mais bem explorado, pois, conforme dito anteriormente, as explicações que aparecem registradas no português no livro apresentam uma tradução para a língua alvo, somente a introdução possui a legenda em português, no restante o aluno pode conferir o que está explicado consultando o livro, sendo assim, um excelente exercício de tentativa de compreensão por parte do aluno.

A língua visual é algo totalmente novo para o ouvinte iniciante. Por meio do registro visual ele é levado a condicionar o seu olhar para a produção dos sinais. Num primeiro momento provavelmente ele fixará o seu olhar para as mãos do sinalizador, aos poucos, vai percebendo que seu olhar deve ser panorâmico, ou seja, poderá olhar para os olhos do sinalizador sendo, concomitantemente, capaz de perceber o movimento, a expressão e a produção do sinal. Leite (2009) confirma essa tendência do aprendiz ouvinte na passagem que segue:

[...] as Línguas de Sinais parecem exigir um refinamento da visão que os ouvintes precisam desenvolver. Como os demais colegas ouvintes, a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem da Libras era a de focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes

veiculadas por esse canal. Com o tempo, observei que os surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto e só desviando o foco visual para as mãos em algumas poucas ocasiões (e.g. em alguns casos de soletração manual) (LEITE, 2009, p. 249).

E ainda, que “[...] seria fundamental que os cursos de Libras como segunda língua procurassem desenvolver essa habilidade nos alunos ouvintes [...]” (LEITE, 2009, p. 250).

O *material 1* apresenta o exercício “jogo do espelho” voltado ao desenvolvimento deste olhar – o aluno, sem se desviar dos olhos do colega, tem que perceber o movimento que este está propondo para reproduzi-lo como o reflexo de um espelho.

Segundo Gesser (2010), a habilidade de compreensão visual e sinalização estão interligadas, desse modo,

Há diversas competências que o aluno precisa desenvolver durante sua aprendizagem. Ou seja, de nada adianta dominarmos a forma de uma língua (fonemas, morfemas e estrutura sintática) se não ficarmos atentos a sua semântica (significados) e a sua pragmática (contexto) [...] é muito importante, também, [...] saber quando há mensagens implícitas e explícitas; distinguir o tom de humor, drama ou ironia em uma conversa (GESSER, 2010, p. 74).

O aspecto acima citado, como nos explica a autora, não somente é importante como necessário para que o professor promova situações de desenvolvimento de “[...] cadência, entonação, ênfase, velocidade, continuidade e as regras conversacionais da LIBRAS [...], [além das] expressões não manuais” (GESSER, 2010, p. 70). Dessa maneira, o aluno desenvolve essas habilidades com o apoio do professor e com o material visual é capaz de retomá-lo no momento em que acreditar necessário. Esse é o diferencial entre “[...] a aprendizagem das regras (conhecimento sobre a língua) e a aprendizagem do uso (conhecimento da língua para através dela desempenhar).” (op. cit, p. 74).

Outro ponto que deve ser trabalhado pelo professor em sala de aula é o fator da ansiedade de exposição em relação à língua alvo. Muitas vezes, os alunos se sentem inibidos em se expor. O material visual ajuda também nessa dificuldade, pois se o aluno

dispuser de um modelo em que se possa orientar o material o ajudará a sanar suas dificuldades para que, aos poucos, se sinta mais seguro nas aulas e no contato com os surdos.

Dessa forma, o *material 1*, da maneira como foi organizado – com todas as explicações em sinais – é para nós o melhor instrumento para a produção de materiais visuais para acompanhar os livros didáticos. A apresentação dos *materiais 2 e 3*, carente dessas explicações, se alinham mais como apoio para a apresentação de diálogos, piadas, vocabulário e sinais da gramática da LIBRAS. Observamos que, ainda assim, todos os materiais carecem de instrumentos para a compreensão da Língua de Sinais nas suas várias nuances, como bem exemplificou Gesser (2010).

Em síntese

Os resultados da análise dos materiais didáticos com base nas categorias estabelecidas (vide figuras 1 e 2) foram graficamente sintetizados. O Gráfico (1) a seguir refere-se à avaliação do formato (layout) e do design, dos três materiais.

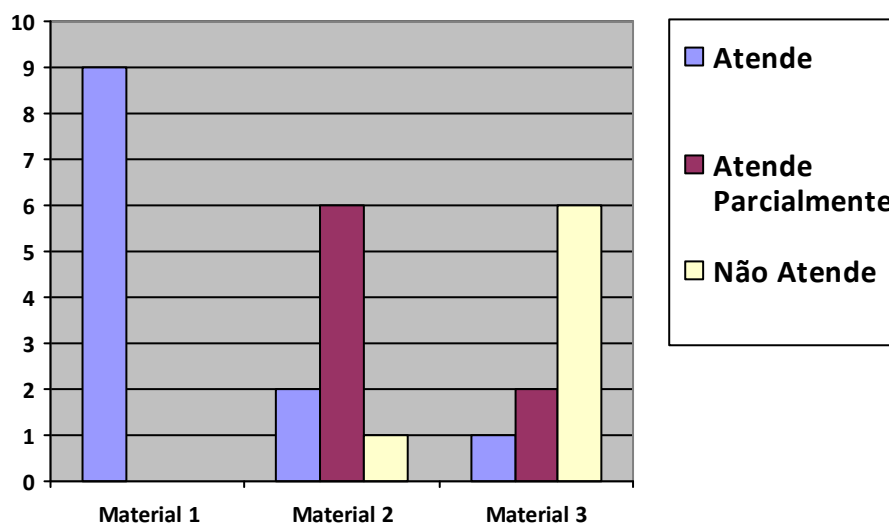


Gráfico 1 – Análise estrutural dos materiais (vide apêndice)

Como se pode ver nele, o *material 1* é o que apresenta melhor estruturação, clareza e estética, atendendo a 100% dos critérios, o que sugere maior facilidade em seu uso. Já o *material 2* recebeu menção de *não atender* na subcategoria que diz respeito ao formato (grupo 1), ou seja, àquela que se refere ao equilíbrio entre os elementos visuais e o texto. Tal fato se deveu ao número de páginas com textos explicativos que nos pareceu excessivo. No primeiro material isso foi resolvido com os vídeos explicativos.

Na introdução, a sinalização é acompanhada de legenda em português, o restante do material visual é todo na língua alvo com as explicações em português descritas no livro, possibilitando assim, ser acionada pelo aluno sempre que a sinalização não for compreendida. A nosso ver é uma alternativa viável quando falamos de materiais didáticos para o ensino da LIBRAS.

No *material 3*, vê-se que a maioria dos critérios não são atendidos, isso porque, há excesso de textos, não existe uma ordem entre os textos e vídeos, não há equilíbrio entre as ilustrações e o texto, entre outros, fazendo com que sua utilização seja pouco funcional.

Já o gráfico 2 representa a comparação de 7 aspectos ligados ao conteúdo de cada material.

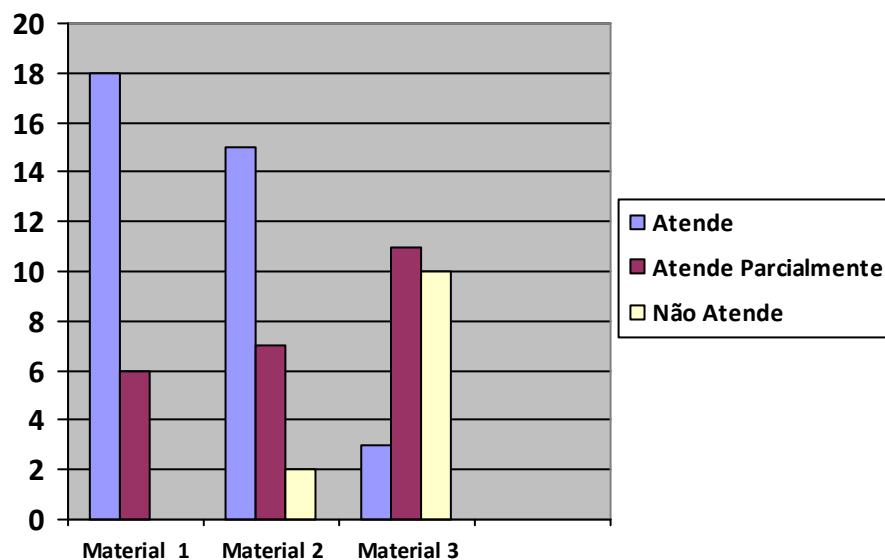


Gráfico 2 – Análise do conteúdo dos materiais

Como se pode ver nele, mais uma vez, o *material 1* atendeu à maioria dos critérios analisados, portanto, é o que mais se aproxima ao modelo de material com base na abordagem comunicativa sugeridos pelos autores Tomlinson; Masuhara (2005) e Gesser (2010).

O *material 2*, por sua vez, além de apresentar mais situações de atender parcialmente aos critérios, apresenta também, duas subcategorias que não atendem aos critérios estabelecidos. Mais especificamente, na categoria 3 que diz respeito ao vocabulário, pois não apresenta atividades que oportunizem o aprendizado das variações regionais na LIBRAS. E na categoria 7, que diz respeito aos exercícios de revisão, pois

não apresenta tais exercícios, se distanciando, assim, um pouco mais da abordagem comunicativa do que o *material 1*.

Por fim, o *material 3*, por outro lado, não atende a maioria dos critérios selecionados, sendo ele o que menos se enquadra ao modelo de material com base na abordagem comunicativa, portanto, ao ensino indutivo da gramática, assim sendo, podemos constatar que este material é o que maior apresenta traços de uma *abordagem tradicional*, bem como atividades com foco no ensino dedutivo da gramática.

Conclusão

Após a análise comparativa dos três materiais, pudemos concluir que o *material 1* é o mais bem organizado e estruturado, por apresentar clareza na apresentação, sequenciação e boas propostas de atividades.

Nossa hipótese foi em parte confirmada, pois, como pudemos analisar os materiais ainda enfatizam e dão muita relevância para o ensino dedutivo da gramática, portanto, a elaboração de materiais que considerem uma perspectiva comunicativa seria um próximo passo a ser considerado.

Quanto às atividades sugeridas nos materiais, concluímos que o *material 1* foi organizado e sequenciado de modo a auxiliar o entendimento da realização das atividades tanto para o aluno, como para o professor. Observamos, igualmente, que os três materiais são compostos de diálogos, tanto em vídeo como na modalidade escrita. Quanto aos diálogos, todos apresentam modelos, mas apenas os *materiais 1 e 2* se preocupam em gerar situações para que haja produção de diálogos por parte dos alunos.

No estudo do vocabulário, apenas o *material 3* possui, no vídeo, um vocabulário básico, mas nenhum dos três materiais apresentou um item particular para esse fim, conforme sugere Gesser (2010).

O material visual aparece nos três livros e isso é uma constatação a nosso ver muito relevante, pois esse serve não apenas para auxiliar o aprendizado, mas, também, como um registro importante para o aluno retomar, a qualquer momento, o que foi aprendido nas aulas. Finalizando, ficou demonstrado, ademais, que existem atividades, principalmente nos *materiais 1 e 2*, que apresentam traços de uma abordagem comunicativa, porém, ainda há muita ênfase no ensino dedutivo da gramática, por meio da sua explicitação e de exercícios para a sua fixação.

Referências

ALMEIDA FILHOS, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v.36, p.23-42, jul. /dez. 2000.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: curso básico livro estudante: cursista*. Recife: EDUPE, 2002.

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.

GESSER, A. *Metodologia de ensino de LIBRAS como L2*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2010. 97p. Material didático para o curso de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras na modalidade à distância.

LEITE, T. de A. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M. de; STUMF, M. R. (orgs.). *Estudos Surdos IV*, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

LACERDA, F. B.; CAPORALI, S. A; LODI, A. C.; Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios de Comunicação*. São Paulo, 16 (1): 53-63, abr. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, M. C. P. A Língua de Sinais Brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. *Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, v. 1, p. 7, 2009.

PIMENTA, N., QUADROS, R. M. *Curso de LIBRAS*, 1, Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 4ª ed., 2010.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS Ed., 2006.

SILVA, F. I. et al. *Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como segunda língua: nível básico*. São José: CEFET/NEPES, 2007. (Caderno Pedagógico I, Curso de Libras).

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração para materiais de cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Ed., 2005.

APÊNDICE:

Legenda 1 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A	B	C
ATENDE	ATENDE PARCIALMENTE	NÃO ATENDE

Legenda 2 – ANÁLISE ESTRUTURAL DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

ASPECTOS ANALISADOS:	
1. QUANTO AO FORMATO (LAYOUT):	A. CLAREZA NA FONTE DE DIGITAÇÃO
	A. TABELA COM CONTEÚDOS E ENUNCIADOS DOS CAPÍTULOS
	B. SEPARAÇÃO DE SEÇÕES DISTINTAS
	C. EQUILÍBRIO ENTRE OS ELEMENTOS VISUAIS E O TEXTO
	D. UTILIZAÇÃO ADEQUADA DO ESPAÇO
2. QUANTO AO DESIGN (REGE A APARÊNCIA E A FUNÇÃO DO MATERIAL)	A. ATRAENTE
	B. HARMONIOSO
	C. CLARO DO PONTO DE VISTA FUNCIONAL
	D. DE FÁCIL UTILIZAÇÃO

ASPECTOS ANALISADOS		CRITÉRIOS DE ANÁLISE								
		MATERIAL 1			MATERIAL 2			MATERIAL 3		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C
1.	A.	X			X				X	
	B.	X				X				X
	C.	X			X					X
	D.	X					X	X		
	E.	X				X			X	
2.	A.	X				X				X
	B.	X				X				X
	C.	X				X				X
	D.	X				X				X

Quadro 1 – Análise estrutural dos materiais didáticos:

Fonte: Adaptação dos critérios para análise de materiais didáticos para segunda língua a partir de Tomlinson e Masuhara, 2005, e de Gesser, 2010.

Legenda 3 – ANÁLISE DO CONTEÚDO:

ASPECTOS ANALISADOS:	
1. QUANTO À REDAÇÃO DE INSTRUÇÕES	A. PROEMINÊNCIA (instruções destacadas numa caixa de texto, em negrito, ou seja, destacada de maneira clara e objetiva)
	B. SIMPLICIDADE (frase com única ação/tempo verbal no imperativo)
	C. REFERÊNCIA ÓBVIA (Indicador claro ao se referir a outra parte do texto)
	D. ESPECIFICAÇÃO (especificar com clareza o que o aluno deve fazer)
	E. PADRONIZAÇÃO (instruções ao longo do material de forma semelhante)
	F. SEQUENCIAMENTO (instruções na mesma sequência de ação)
	G. DIVISÃO DAS INSTRUÇÕES EM ETAPAS
2. ILUSTRAÇÕES	A. MANTÉM VÍNCULO COM A ATIVIDADE
	B. AUXILIA NA EXPLICAÇÃO OU NO ENTENDIMENTO DA ATIVIDADE
	C. CAUSAM AGRADÁVEL EFEITO ESTÉTICO
3. VOCABULÁRIO	A. OFERECE OPORTUNIDADE AO APRENDIZADO DO LÉXICO
	B. MANTÉM REGISTRO POR MEIO DE DESENHOS OU VÍDEO PARA OPORTUNIZAR A FIXAÇÃO DO VOCABULÁRIO
	C. OPORTUNIZA O APRENDIZADO DAS VARIAÇÕES REGIONAIS
4. ATIVIDADES E EXERCÍCIOS	A. AS ATIVIDADES SÃO SIGNIFICATIVAS, PRÓXIMAS DE AÇÕES COMUNICATIVAS REAIS
	B. VARIAÇÃO DE EXERCÍCIOS CONTROLADOS E LIVRES
	C. CLAREZA NOS EXERCÍCIOS TANTO PARA O ALUNO QUANTO PARA O PROFESSOR
	D. APRESENTA MODELOS DE DIÁLOGOS
	E. OPORTUNIZA O DIÁLOGO ESPONTÂNEO ENTRE OS ALUNOS
5. GRAMÁTICA	A. APRESENTA ATIVIDADES PARA O APRENDIZADO DEDUTIVO
	B. APRESENTA ATIVIDADES PARA O APRENDIZADO INDUTIVO
6. MATERIAL VISUAL	A. DE ACORDO COM A ATIVIDADE
	B. SIGNIFICATIVO
	C. SUFICIENTE PARA A ATIVIDADE PROPOSTA
7. EXERCÍCIOS DE REVISÃO	A. SUFICIENTE PARA REVISAR O CONTEÚDO PROPOSTO

ASPECTOS ANALISADOS		CRITÉRIOS DE ANÁLISE								
		MATERIAL 1			MATERIAL 2			MATERIAL 3		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C
1.	A.	X			X					X
	B.	X				X			X	
	C.	X			X				X	
	D.	X			X					X
	E.	X			X			X		
	F.	X			X			X		
	G.	X			X				X	
2.	A.	X			X				X	
	B.	X			X				X	
	C.	X				X			X	
3.	A.	X				X			X	
	B.		X			X			X	
	C.		X				X			X
4.	A.	X			X					X
	B.	X			X					X
	C.	X			X					X
	D.	X			X				X	
	E.	X			X					X
5.	A.	X			X			X		
	B.		X			X				X
6.	A.	X			X				X	
	B.		X			X			X	
	C.		X			X				X
7.	A.		X				X			X

Quadro 2 – Análise do conteúdo

Fonte: Adaptação dos critérios para análise de materiais didáticos para segunda língua a partir de Tomlinson e Masuhara, 2005, e de Gesser, 2010.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LIBRAS: UM ESTUDO DE CASO¹

Elisabeth Aparecida Andrade Silva Figueira²

Resumo

O presente trabalho analisa as estratégias utilizadas para a apresentação e ensino de vocabulário em uma aula de Libras – Língua Brasileira de Sinais que compõe uma disciplina com terminologia específica que integra a grade curricular de um Curso de Especialização em Libras. Os dados, coletados por meio de filmagem, foram analisados tendo como base os princípios da abordagem comunicativa, apresentada por Richards (2003 e 2006) e as estratégias de ensino de Libras apresentadas por Gesser (2010) que trabalha na mesma perspectiva. A análise foi organizada nas seguintes categorias: a) introdução da aula, b) atividade de apresentação, c) atividades de prática, d) atividade de produção, e) uso do vocabulário, f) ocorrência do vocabulário em partes da aula, g) tempo de fala do professor e dos alunos. Constatamos a presença de aspectos pedagógicos positivos que podem ser expandidos e integrados a outras estratégias de forma a proporcionar o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua a ser aprendida, como produção de vídeos pelo professor, estratégia de associação contextual com o novo termo apresentado tendo como foco uma perspectiva de ensino comunicativo. A análise da duração dos eventos de introdução à aula e das atividades de apresentação, prática e produção demonstra que o tempo dedicado à prática e produção do aluno foi bastante inferior ao utilizado em atividades centradas no professor. Confirma, portanto, a existência ainda de um distanciamento da proposta de *ensino comunicativo*, na qual, o professor atua apenas como orientador e estimulador do processo de aprendizagem e a sala de aula é um espaço de interação entre os estudantes. **Palavras-chave:** Ensino de libras, ensino de vocabulário, abordagem comunicativa.

Introdução

A apresentação e o ensino de vocabulário em cursos de línguas têm sido um desafio. Pois, a utilização de estratégias tradicionais, cuja ênfase está na memorização de listas de sinais organizados por categorias, também, tem sido uma prática recorrente nos cursos de Libras. Prática essa, algumas vezes, fruto do desconhecimento de que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e que para seu aprendizado, não basta assimilar os elementos lexicais sinalizados e aplicá-los na estrutura das línguas

¹ Trabalho orientado pelo professor André Nogueira Xavier e coorientado pela professora Neiva de Aquino Albres.

² Especialista em Tradução/Interpretação e Ensino de Libras pela Faculdade de Agudos - FAAG.

orais. Outro fator está relacionado ao pouco conhecimento teórico e científico relacionado aos diferentes conceitos de língua, de como ocorre o processo de aprendizado e dos aspectos didáticos. Com o reconhecimento oficial da Libras e a difusão de seu uso³, é de suma importância que professores, surdos ou ouvintes, que se proponham a atuar nessa área, dediquem tempo ao estudo relacionado às diferentes abordagens para o ensino de idiomas e de técnicas específicas de ensino de vocabulário.

O presente trabalho é fruto de indagações e reflexões a respeito de quais estratégias seriam as mais adequadas para estruturação do ensino de vocabulário da língua de sinais.

O artigo foi organizado de forma a apresentar, primeiramente, um breve histórico das abordagens teóricas para o ensino de línguas e algumas de suas estratégias para apresentação e ensino de vocabulário. Em seguida, são destacadas as estratégias utilizadas em uma aula filmada e desenvolvemos uma reflexão, pautados na perspectiva do ensino comunicativo.

Embasamento teórico

Historicamente, o ensino de línguas orais foi orientado por abordagens⁴ fundamentadas em diferentes bases filosóficas, valores e conhecimento científico do contexto social e educacional vigentes, em consonância com as metas definidas por alunos e professores.

Segundo Gesser (2010), de modo geral, essas abordagens de ensino podem ser classificadas em duas categorias, diferenciadas de acordo com os conceitos de “língua(gem), de ensinar e de aprender” que possuem: As com foco na *forma* (estruturalista) e as com foco no *uso* (comunicativa) da língua.

Para a abordagem de viés estrutural a *língua(gem)* deve ser entendida e estudada a partir da análise da estrutura formal da língua alvo. Portanto,

³ Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 regulamentada pelo Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

⁴ “... abordagem é a filosofia de ensinar, ou seja, “a orientação do fazer do professor”, e, por ser constituída por ideias mais abstratas, se mobiliza a orientar não somente os métodos empregados para promover a experiência *com e na* língua alvo, mas todos os outros elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a saber, o planejamento curricular, os materiais, a produção/extensões da aula e a avaliação” (GESSER, 2010).

nesta abordagem se contempla o estudo da gramática, o que inclui o estudo da sintaxe e da fonética, por exemplo. As regras e as funções destas regras seriam o objeto de aprendizagem pelo aluno. No outro extremo, ou seja, para a abordagem comunicativa, a *língua(gem)* é concebida com um instrumento de comunicação e interação social. Os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação lingüístico-estrutural (GESSER, 2010, p. 7).

Na abordagem de viés estrutural, conforme descrito por Gesser (2010), podemos citar como exemplo, o *método audiolingual*, que começou a ser muito difundido no início dos anos 50. Sua base era o resultado de pesquisas relacionadas à psicologia *behaviorista* sobre comportamento e conduta, realizadas por Pavlov e Skinner. Defendia os modelos de condicionamento, reforço positivo e formação de hábito como base para a aprendizagem. Nessa proposta, a *língua* é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para a codificação e decodificação do significado e acredita-se que a aprendizagem se dá com o domínio desses elementos. As estratégias de ensino compreendem exercícios mecânicos, com reforço positivo imediato para as respostas corretas.

Richards (2006, p. 10-11), menciona que nas abordagens tradicionais, ou seja, de cunho estruturalista, “os programas de estudo (...) consistiam em listas de palavras ou de itens gramaticais classificados de acordo com seus diferentes níveis de complexidade”. Eram utilizados diálogos pré-elaborados pelo professor, contendo as estruturas que constituíam o enfoque da aula. Algumas estruturas do diálogo eram usadas como base e apenas algumas palavras ou frases eram substituídas e reproduzidas pelos alunos com objetivo de serem praticadas e memorizadas. Todavia, em situações reais de interação, o conhecimento dessas estruturas rígidas e artificiais da língua não possibilitava uma comunicação eficaz.

No início dos anos 80, começou a surgir a abordagem *Comunicativa*, na qual, aprender uma língua é aprender a comunicar. O enfoque principal está nas funções comunicativas da língua e o exercício mecânico assume o papel de coadjuvante dentro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Richards (2006, p. 24), um dos objetivos do ensino comunicativo de língua estrangeira, é o “desenvolvimento da fluência, linguagem natural que ocorre quando um falante interage de forma significativa e

consegue manter uma comunicação compreensível e contínua apesar das limitações de sua competência comunicativa”.

Conforme descrito por Leffa (1988), no ensino comunicativo:

[...] o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.) (...) as quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler) são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só (LEFFA, 1988, p. 25).

Assim, dentro da proposta comunicativa de ensino de línguas, o vocabulário deve ser trabalhado dentro de contextos significativos para o aluno e que reflitam o “uso natural do idioma” (RICHARDS, 2006, p. 25).

O Professor Emérito da Universidade de Gallaudet, William C. Stokoe (1960 *apud* Xavier, 2006), foi o primeiro linguista a demonstrar que a *American Sign Language-ASL* (Língua de Sinais Americana) e, por extensão, as demais línguas de sinais, são línguas naturais, pois, apresentam princípios estruturais semelhantes aos das línguas orais. Com o reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais, seu ensino passou a ser pesquisado à luz das diferentes abordagens⁵ relacionadas ao ensino de idiomas.

Observamos que a estratégia mais comumente utilizada para a introdução e ensino do vocabulário de Libras era a apresentação dos sinais organizados em categorias: frutas, meios de transporte, animais, família, etc. Ou seja, descontextualizados das situações de uso.

Atualmente, a facilidade de acesso aos recursos tecnológicos, pode contribuir positivamente, pois, no ensino de línguas de sinais, os vídeos podem ser excelentes portadores de textos extraídos de situações reais e servir como recurso importantíssimo

⁵ “... abordagem é a filosofia de ensinar, ou seja, “a orientação do fazer do professor”, e, por ser constituída por ideias mais abstratas, se mobiliza a orientar não somente os métodos empregados para promover a experiência *com* e *na* língua alvo, mas todos os outros elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a saber, o planejamento curricular, os materiais, a produção/extensões da aula e a avaliação” (GESSER, 2010).

para o aprendizado; pois, exercitam “a dedução pelo contexto, por informações contidas, apreendidas, inferidas no próprio texto e libertam o aluno daquela recorrência ao dicionário diante de qualquer vocábulo não identificado de imediato.” (Adaptado)⁶.

O aprendizado do vocabulário acontece naturalmente por meio da “leitura e compreensão oral”, ou seja, por meio da mensagem geral visualizada pelo estudante de Libras. Todavia, é necessário que o professor possua conhecimento linguístico e pedagógico suficientes para selecionar adequadamente vídeos prontos ou, até mesmo, para produzi-los, de forma a atender os objetivos do ensino e as necessidades dos aprendizes.

Um ponto importante, ressaltado por Richards (2003, p. 50), é que o ensino do vocabulário em cursos de idiomas deve ser alvo de planejamento e objetivos relacionados à “filosofia de pluralismo cultural”, a qual deve também, integrar o objetivo geral do curso. Sabemos, conforme mencionado por Gesser (2006, p. 132), que é típico que o aluno, no início do aprendizado de uma nova língua, se baseie na sua primeira língua, e as transferências, misturas e alternâncias linguísticas são comuns. Assim, durante o aprendizado da Libras, o contato presencial e/ou por meio de vídeos com usuários surdos sinalizando em diferentes contextos reais, também, oferece informações culturais a respeito da língua alvo, da sua estrutura gramatical diferenciada da Língua Portuguesa e da expressão surda e sua característica fortemente vinculada ao visual.

Outro fator importante que solicita o uso desses “contextos reais” nas aulas é a possibilidade do surgimento de deduções equivocadas, pelos aprendizes, quanto ao uso do vocabulário, conforme relatado por Leite e McCleary (2009):

No âmbito semântico, as maiores dificuldades de aprendizagem se manifestaram em noções confusas dos professores sobre a relação entre as palavras da Libras e as palavras do Português, em parte por causa do modo como as aulas eram estruturadas. De um lado, a forma descontextualizada por meio da qual o vocabulário era ensinado nos cursos básicos sugeria a ideia equivocada de que para cada palavra em Português haveria um sinal em Libras de conteúdo equivalente. De outro lado, a forma como esse mesmo vocabulário era expandido no

⁶ USO LITERÁRIO DA LINGUAGEM: o ensino integrado da língua e da literatura (Acessado em 14/11/2011: http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/art_ouso.html)

curso intermediário – através de exercícios em que, para cada verbo do Português, o professor apresentava uma enorme variedade de sinais como tradução, de acordo com cada contexto frasal particular – sugeria outra ideia, igualmente equivocada, de que para uma única palavra em Português haveria uma enorme multiplicidade de sinais possíveis em Libras. Ambas as formas de tratar a semântica das palavras enviesavam erroneamente o meu entendimento e o de meus colegas, que vinculávamos a compreensão dos sinais à das palavras do Português (LEITE e McCLEARY, 2009, p. 12).

Com base na citação de Leite e McCleary (2009), o ensino eficaz de Libras não deve se dar de forma compartimentada, dado que não é assim que as línguas são usadas. Ninguém usa os sinais pensando em todos os seus sinônimos e contextos, construímos um rol de expressões que se aplicam em situações da vida. Ou seja, “Nós adquirimos língua por meio de contextos completos de comunicação onde todas as habilidades e componentes são pelo menos potencialmente envolvidas nos atos de comunicação” (OLLER, 1989, p. 9 *apud* WILCOX & WILCOX, 2005).

No entanto, não há dúvidas quanto à necessidade de ampliação lexical e, portanto, as estratégias pedagógicas para que isso aconteça, também devem ser consideradas em um plano de ensino de língua e são inúmeras as propostas por estudiosos. Apresentamos uma síntese dos princípios em uma perspectiva de ensino comunicativo descritos por Richards (2006). Assim, é fundamental que o professor tanto de línguas orais como de línguas de sinais como língua estrangeira, ao planejar sua aula, leve em conta que:

- O aprendizado pode ser facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas por meio de tarefas e exercícios eficazes em sala de aula;
- O conteúdo deve ser relevante, pertinente, interessante e motivador;
- O aprendizado de idiomas é facilitado tanto por atividades que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras de estruturação linguística, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão sobre a linguagem;
- Os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para o aprendizado, progredem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua;

- O aprendizado bem sucedido envolve a utilização de estratégias eficazes de aprendizado e comunicação;
- O papel do professor é o de facilitador do aprendizado e promove o aprendizado quando oferece oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e aprendizado linguístico;
- A colaboração e o compartilhamento entre todos os envolvidos favorecem o aprendizado.

(RICHARDS, 2006, p. 42).

Dentro desta perspectiva, a forma de apresentação e ensino do vocabulário deve ser considerada e planejada com muito critério. O tema tem sido objeto de discussão por parte de professores de línguas estrangeiras e propostas vêm sendo apresentadas.

Para Frisby (1966, p. 103 *apud* Paiva, 2004), há um *vocabulário ativo*, ou seja, aquele que é adquirido e usado pelo aprendiz e o *passivo* ou *receptivo*, que é aquele que ele reconhece, apesar de não usar. Reconhecer palavras é um processo mais simples do que produzi-las, pois o uso envolve uma série de informações tais como: o comportamento sintático do vocábulo, colocação, formas derivadas, e traços semânticos. A autora indica que a frequência das palavras deve ser um fator para selecioná-las para compor o objetivo do curso de idiomas.

O professor deve desenvolver estratégias de ensino a fim de que os alunos tanto reconheçam como façam uso de tais termos.

O ensino de vocabulário é um tema recorrente em discussão de professores de Libras que, muitas vezes, se questionam: Como os alunos ouvintes esquecem os sinais já ensinados e usados em sala de aula? Evidenciando que ainda prevalece a concepção de aprendizagem de vocabulário como memorização de itens isolados por meio de técnicas de associação.

Cotterall e Reinders (2005) reforçam a proposta de que é necessário incentivar os aprendizes a desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário mais produtivas. A partir de um levantamento da área de ensino de línguas, o autor agrupou as estratégias específicas para a aprendizagem de vocabulário em *metacognitivas*, *cognitivas*, *sociais* e de *comunicação*.

Estratégias Metacognitivas	Estratégias Cognitivas	Estratégias Sociais	Estratégias de Comunicação
Estratégias que os aprendizes utilizam para organizar e avaliar sua aprendizagem.	Estratégias que implicam a utilização de processos mentais para a aprendizagem.	Estratégias relacionadas ao aprender com o outro.	Também chamadas de estratégias de compensação, estão relacionadas às táticas empregadas pelo aprendiz para superar ausência de conhecimento para permitir a comunicação.

Tabela 1: Estratégias de aprendizagem de vocabulário, adaptada de Cotterall e Reinders (2005).

Como sugestões para prática de ensino de vocabulário, Paiva (2004) indica o uso de: 1. Listas de vocabulário (as listas de palavras a serem aprendidas podem aparecer acompanhadas de sinônimos, antônimos, de tradução ou de definições), 2. Mapas conceituais, 3. Gradações de sentido, 4. Prefixos e sufixos (Uma forma de desenvolvimento de vocabulário é o trabalho com formação de palavras por meio da adição de sufixos), 5. Associação de imagem com itens lexicais (As gravuras são importantes auxiliares para a aprendizagem de vocabulário), 6. Recursos Mnemônicos (técnicas que auxiliam a memorização), 7. Combinar palavras com definições, 8. Colocação (fazer com que os alunos combinem itens que ocorrem normalmente juntos), 9. Ações e gestos, e 10. Atividades lúdicas.

Metodologia

Para a coleta e análise dos dados foi filmada uma aula de Libras com foco no ensino de terminologia específica, ministrada por professor surdo com formação em Letras-Libras e larga experiência no ensino de Libras (mais de dez anos). A caracterização da classe foi a seguinte: treze alunos ouvintes, sendo que, 90% atua como intérprete de Libras, tem formação superior e, também, atua na área de Educação de surdos.

A disciplina de Libras integra a grade curricular de um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* com certificação em tradução e interpretação de Libras e em docência da Libras.

A Disciplina *Libras – Termos da Área Política e Jurídica* com a carga horária total de 8 horas presenciais foi ministrada em dois dias, com 4 horas de duração cada aula. A filmagem foi realizada em um único dia de aula, compreendendo, portanto, 50%

da carga horária da Disciplina. Foram considerados, para a análise, somente os aspectos relacionados ao ensino de vocabulário.

Tivemos acesso ao planejamento do professor e a execução da aula. No processo de análise cruzamos estes dados. A ementa da disciplina era:

EMENTA: Libras – Termos da área política e jurídica: Discutir sobre a interpretação na área da política e jurídica e apresentar o vocabulário técnico pertinente a esse contexto: sinais para áreas de atuação direito civil, tributário, criminal e trabalhista. Discutir o léxico de LIBRAS para se referir aos conceitos da área governamental e legislativa nos diversos espaços da sociedade. Discutir sobre a produção do Grupo de Estudos Lexicais formado por Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras – que atuam nos quadros funcionais dos poderes Executivo e Legislativo Federal.

Bibliografia:

MENDES, Aline; MADUREIRA, Daniel; JUNIOR, José Ednilson. Blog: Terminologia da Política Brasileira – LIBRAS / Língua Portuguesa. In: <http://politicaemlibras.blogspot.com/>

O sistema de transcrição da Libras adotado foi baseado e adaptado como o proposto por Felipe⁷ (2001, p. 21-23) em negrito. A descrição dos sinais foi baseada na utilizada por Capovilla & Raphael (2001) e o vocábulo equivalente na língua portuguesa entre aspas. Foram utilizadas as siglas MD para “mão direita” e ME para “mão esquerda”.

Descrição e análise da aula

O foco desta aula de Libras é o ensino de vocabulário usado na área política. Aprendizes em nível intermediário e avançado de Libras precisam se apropriar deste campo semântico, pois estão em formação para serem intérpretes. Em seu plano de aula, o professor tem um rol de trinta e quatro termos da área política para abordar com os

⁷ Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc; (...). Os traços não manuais: expressões faciais e corporais, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma ideia, que pode ser em relação ao: a) tipo de frase ou advérbio de modo: ^{interrogativa} ou ... ⁱ ... ^{negativa} ou ... ^{neg} ... etc. (FELIPE, 2001-p. 21-23). Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO "não querer", etc; (...). Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?! b) advérbio de modo ou um intensificador: ^{muito rapidamente exp.f "espantado"} etc.; ^{interrogativa-exclamativo} muito. Exemplos: NOME ADMIRAR LONGE. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), por meio de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito. Exemplos: ^{pessoa}ANDAR, ^{veículo}ANDAR, ^{coisa-arredondada}COLOCAR, etc.; (FELIPE, 2001, p. 21-23).

alunos durante a aula e a mesma foi planejada no formato APP (apresentação, prática e produção) conforme metodologia que se inscreve na abordagem comunicativa (RICHARDS, 2006, p. 62).

A análise foi organizada nas seguintes categorias: a) introdução da aula, b) atividade de apresentação, c) atividades de prática, d) atividade de produção, d) uso do vocabulário, e) ocorrência do vocabulário em partes da aula, f) tempo de fala do professor e dos alunos.

a) Introdução da aula

O professor inicia a aula apresentando o conteúdo que será abordado naquele dia, sinais da área política. Informa que os sinais da área jurídica serão trabalhados em outra aula. A seguir, lança uma pergunta em Libras para a classe: CADA QUATRO ANOS NÓS VOTAR QUÊM^{interrogativa}.

Consideramos que essa técnica pode contribuir tanto para despertar a atenção da classe, como permitir ao professor diagnosticar o nível de conhecimento da língua alvo por parte dos estudantes, na compreensão da questão e por meio da manifestação dos mesmos. O tema “eleições” apresenta caráter significativo, pois, pertence a contextos já vivenciados por alunos adultos. Uma estratégia com características do *ensino comunicativo*, pois, leva em consideração as experiências dos alunos e estimula a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante a manifestação dos alunos para responder a pergunta feita pelo professor, ele corrigiu o sinal produzido por uma aluna para designar “Presidente da República”, pois, a mesma, utilizou a letra “P” para compor o sinal (figura 1).

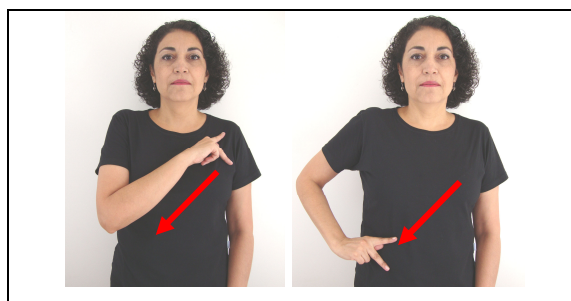


Figura 1- Presidente da República⁸

⁸ Descrição do sinal: MD na configuração “P”, palma para dentro, tocando o ombro esquerdo e descendo diagonalmente até próximo do quadril direito.

O professor questionou a configuração da MD em “P” por se tratar de uma referência ao alfabeto da Língua Portuguesa. A aluna argumentou ter visto um colega intérprete, que já atuou em Brasília, expressando o sinal com a letra “P” e outros colegas de classe comentaram que alguns surdos, também, sinalizam da mesma forma.

O professor orientou a classe para que o sinal fosse realizado da seguinte forma: MD aberta, palma para cima, dedos unidos, o dedo mínimo tocando o ombro esquerdo e descer diagonalmente até a altura do quadril direito (figura 2).



Figura 2 – Presidente da República.

Em momentos de ensino de vocabulário, a situação acima relatada, oportuniza a discussão e reflexão quanto aos *empréstimos linguísticos*⁹, fenômeno que ocorre com qualquer língua quando em contato com outras línguas e/ou culturas. Assim como a Língua Portuguesa, a Libras apresenta variações lexicais devido à grande extensão do país e influências culturais regionais. Discussões a respeito das variedades sociolinguísticas e o respeito às diferentes formas de expressão dentro de um idioma, devem permear o ensino de uma língua. Todavia, nos parece que o professor não estava aberto a essas diferenças de produção e de certa forma impôs seu modo de se expressar em Libras.

A seguir, quando em sua fala, o professor expressou **VOTAR[^]SEGUND@**, alguns alunos demonstraram não ter compreendido. O professor passou a descrever em Libras, várias situações até que os aprendizes chegaram à expressão “*segundo turno*”.

⁹ Conforme Bloomfield (1933), os empréstimos podem ser classificados em três categorias: íntimos, culturais (externos) e dialetais. O empréstimo cultural é o resultado dos contatos políticos, culturais ou comerciais com povos de outros países. O empréstimo dialetal ocorre entre falares da mesma língua, isto é, variantes regionais, sociais e jargões especializados. Entretanto, o empréstimo íntimo realiza-se por meio da convivência de mais de duas línguas no mesmo território (Bloomfield *apud* TORII 2008).

Essa estratégia se assemelha ao Método Direto¹⁰, no qual a associação mental é utilizada para que ocorra a aprendizagem do vocabulário por indução. Estratégia semelhante à sugerida por Gesser (2010, p. 73), onde o professor de Libras, por meio do uso de formas e técnicas de associações e comparações, pode levar o aluno a compreender o que está sendo sinalizado, não sendo assim, necessário, traduzir o significado sempre.

Já, em outro momento, o professor soletrou **P-A-R-T-I-D-O**¹¹, se valendo da língua portuguesa como referência antes de apresentar o sinal equivalente na Libras. No ensino *comunicativo*, o uso da língua materna, no caso, a língua portuguesa, não é proibido, podendo ser um recurso em situações que visam facilitar o aprendizado.

A aula prosseguiu com o professor discorrendo e indagando os alunos a respeito do contexto político brasileiro. Em dado momento, uma aluna perguntou o porquê do sinal de **VOTAR**¹² continuar sendo o mesmo, apesar de que, atualmente, nas eleições políticas brasileiras são usadas urnas eletrônicas. O professor argumentou que o sinal surgiu em uma época em que se votava com cédulas e, provavelmente, as novas gerações de surdos alterarão o sinal. Oportunidade dada para se discutir uma das características da Libras – a *iconicidade*¹³ – e que, assim como as línguas orais, a Libras não é uniforme e imutável. Novas palavras ou sinais podem ser incorporados, cair ou não em desuso com o passar do tempo ou devido às mudanças sociais ou tecnológicas. É o momento para que o professor de idiomas, apresente, discuta, compare, explique e contextualize o vocabulário da língua que está sendo ensinada. Neste caso o sinal **VOTAR** é um sinal icônico e de fácil memorização.

¹⁰ “... Método Direto, cujo objetivo era a comunicação na língua alvo. Para se atingir essa comunicação, o aprendiz deveria associar os significados diretamente com a LE, sem interferência da língua materna. O método se baseava na teoria associacionista da psicologia que advogava que a associação é o princípio básico da atividade mental. (ver RICHARDS e RODGERS, 1993, e LARSEN-FREMAN, 1998).” (PAIVA, 2005).

¹¹ 4. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen.

¹² ME em “C” horizontal, palma para direita; MD vertical aberta, palma para dentro, dedos para baixo, acima da mão esquerda. Mover a MD para baixo, colocando os dentro do “C” esquerdo, duas vezes.

¹³ “A iconicidade reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida” (QUADROS, 2004, p. 32).

Pesquisas internacionais (BUIISON, 2007) indicam que sinais icônicos são mais fáceis de serem memorizados visto que os alunos guardam a relação e a discussão em sala de aula como algo significativo.

b) Atividade de apresentação

A fase de apresentação foi iniciada com a **atividade 1**, de compreensão, que teve como base seis pequenos filmes, cada um contendo uma afirmação (Tabela 2) relacionada à temática da aula, produzida em Libras pelo professor. A seguir, cada aluno recebeu um papel (Figura 3) com lacunas que deveriam ser preenchidas com “certo” ou “errado” para cada uma das proposições apresentadas nos filmes.

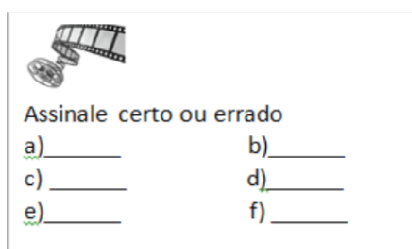


Figura 3 – Referente Atividade 1 – Prática de compreensão.

	TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS	TRADUÇÃO PARA LÍNGUA PORTUGUESA
A	LULA PRESIDENTE BRASIL PRÓPRIO PT ELEIÇÃO TRÊS-VEZES	Lula, candidato do PT, foi eleito três vezes Presidente do Brasil.
B	SERRA FAZER PASSADO TRABALHO BOM JÁ GOVERNAR PRESIDENTE BRASIL	Serra, no passado, fez um bom governo como Presidente do Brasil.
C	ANO 2009 TER ELEIÇÃO PREFEIT@ VEREADOR@, MAS DIFÍCIL ESCOLHER	Em 2009, nas eleições para Prefeito e Vereador, foi difícil a escolha.
D	DEPUTAD@ FEDERAL TRABALHAR QUÊ <small>interrogativa</small> ADICIONAR CRIAR LEI TROCAR CANCELAR LEI	Os Deputados lidam com as leis, fazendo emendas, alterações e revogações.
E	GOVERNADOR G-O-V-E-R-N-A-D-O-R RESOLVER PROBLEMA BRASIL	O Governador resolve problemas brasileiros.
F	SENADOR TRABALHAR CONGRESSO-NACIONAL ONDE <small>INTERROGATIVA</small> É BRASÍLIA <small>AFIRMATIVA</small>	Os senadores trabalham em Brasília.

Tabela 2 – Frases referentes à atividade 1 – Prática de compreensão.

A retomada de cada um dos filmes, a pedido de alguns alunos, respeitou os diferentes graus de dificuldade para que a “leitura” e interpretação fossem realizadas.

Nessa atividade, o foco principal dos alunos estava no conteúdo geral daquilo que assistiam e o léxico temático a ser aprendido, inserido no contexto. Trata-se de estratégia bastante eficaz para o aprendizado de novos elementos lexicais em situação de uso.

Todavia, vale lembrar que o aluno pode errar as respostas não por desconhecer o vocabulário da língua alvo, mas, porque a atividade também requer um conhecimento específico relacionado ao tema em si, no caso, política, eleições, cargos e funções. Dessa forma, o professor, ao planejar sua aula, deve estar atento para adequar a temática ao nível de conhecimento da classe.

c) Atividade de prática

No momento das atividades de prática com a língua, o professor propôs uma atividade de compreensão e uma atividade de expressão.

Para a **atividade 2**, de compreensão, outro filme em Libras produzido pelo professor foi assistido pela turma para que, em seguida, fossem preenchidas lacunas de frases (Figura 4). Esta se configura como uma atividade de prática, mas com foco na compreensão dos sinais apresentados na introdução da aula. Uma forma de sistematizar o vocabulário da aula.

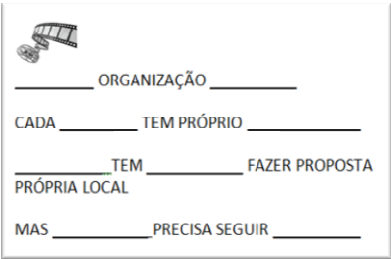
	<p><u>BRASIL</u> ORGANIZAÇÃO <u>ESTADO</u></p> <p>CADA <u>ESTADO</u> TEM PRÓPRIO <u>MUNICÍPIO</u>.</p> <p><u>MUNICÍPIO</u> TEM <u>AUTONOMIA</u> FAZER</p> <p>PROPOSTA PRÓPRIA LOCAL</p> <p>MAS <u>MUNICÍPIO</u> PRECISA SEGUIR</p> <p><u>CONSTITUIÇÃO FEDERAL</u></p>
---	---

Figura 4 – Referente à atividade 2 – Prática de compreensão.

As discussões geradas no decorrer dessa atividade possibilitaram que, tanto as dúvidas relacionadas ao léxico fossem esclarecidas, como a adequação semântica analisada. Pois, por exemplo, mesmo sendo **LIBERDADE**¹⁴ um sinal de alta frequência

¹⁴ “MD vertical, palma para a esquerda, dedos médio e polegar unidos pelas pontas; ME horizontal aberta, palma para a direita, dedos médio e polegar unidos pelas pontas, mãos

no cotidiano da língua de sinais, na sua tradução para frase a ser completada, o professor comentou com os alunos que a palavra “autonomia” ajustava-se melhor à temática do texto. Mesmo não se tratando de uma atividade de tradução para a Língua Portuguesa, a frase apresentada oportunizou aos estudantes reflexão a respeito de adequação do vocabulário na tradução de idiomas. Diferentemente da atividade 1, cujo objetivo era a compreensão das proposições, neste caso, a frase sinalizada em Libras, apresentada no filme, teria que ser transcrita para a Língua Portuguesa. Assim, o exercício exigiu também conhecimento do processo tradutório e adequação de equivalência. “O tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes” (JAKOBSON, 1984, p. 65).

No estudo lexical da Libras, esses aspectos de equivalência linguística e cultural devem ser abordados; pois, isso oportuniza ao aluno situações de contato e reflexão sobre as diferenças estruturais em relação à língua portuguesa.

Nessa mesma atividade, um dos alunos diz não compreender um dos sinais que aparece no vídeo. O diálogo iniciado a seguir (Quadro 1), entre professor e alunos, demonstra a utilização de formas e técnicas de associações e comparações, que podem levar o aluno a compreender o que está sendo sinalizado, sem precisar valer-se da língua materna.

Professor:
 EXEMPLO BRASIL ^{peçoas}IDEIA ^{muitas} PODER-FAZER ? NÃO-PODER!
^{no}BRASIL PRECISAR SEGUIR O-QUÊ?

Alguns alunos demonstram ainda não ter compreendido o sinal e o professor continua:
 BRASIL TER REGRAS NOS CRIAR ^{qualquer} FAZER? NÃO-PODER!
 NÓS PRECISAR SEGUIR QUÊ? Professor repete o sinal cujo significado havia sido questionado pelo aluno.

Uma aluna soletra C-O-N-G-R-E-S-S-O

Professor balança a cabeça negativamente e explica novamente;
 BRASIL REGRA DETERMINAD@. PREFEITURA GOVERNO-ESTADUAL CRIAR LEI ^{QUALQUER}
 NÃO-PODER! LEI PRECISAR SEGUIR - professor repete o sinal cujo significado havia sido questionado pelo aluno.
 Finalmente, os alunos que ainda não haviam compreendido, concluem que o sinal se refere à **Constituição Federal**¹⁵.

Quadro 1 – Diálogo em classe.

entrelaçadas pelos polegares e médios. Separar as mãos para os lados opostos, distendendo os dedos” (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001).

¹⁵ ME horizontal fechada, palma para baixo, apontando para direita; MD em C, palma para frente, dorso do polegar tocando o dorso da ME. Mover a MD para a esquerda e para direita sobre o dorso esquerdo, duas vezes. A seguir, somente a MD mão em F.

Para a **atividade 3**, de expressão, a classe foi dividida em duplas. Cada aluno deveria perguntar, em Libras, ao colega; o partido, o nome e o número dos candidatos aos diversos cargos políticos, nos quais votou nas últimas eleições e anotar as respostas em uma ficha, distribuída pelo professor. (Figura 5).

Nessa atividade, os aprendizes puderam interagir e exercitar o vocabulário relacionado à área política.

ELEIÇÕES 2010
03 de outubro

Em quem confiei:

PARA DEPUTADO ESTADUAL/NOME: _____
PARTIDO POLÍTICO: _____ Nº:

PARA DEPUTADO FEDERAL/NOME: _____
PARTIDO POLÍTICO: _____ Nº:

PARA SENADOR-1/NOME: _____
PARTIDO POLÍTICO: _____ Nº:

PARA SENADOR-2/NOME: _____
PARTIDO POLÍTICO: _____ Nº:

PARA GOVERNADOR/NOME: _____
PARTIDO POLÍTICO: _____ Nº:

PARA PRESIDENTE/NOME: _____
PARTIDO POLÍTICO: _____ Nº:

Não esquecer: _____

Por Sandra Valeriate

Figura 5 – Referente à atividade 3, prática (expressão em Libras).


Esse tipo de exercícios e de treino em um contexto controlado e com uso de conteúdo selecionado pelo professor também pode ser usado na abordagem comunicativa, apesar de ter sua raiz historicamente em abordagens tradicionais (RICHARDS, 2006). Uma alternativa, para o desenvolvimento da fluência e, ao mesmo tempo, fixação do vocabulário específico da área política, poderia ser a sugerida pelo mesmo autor, na qual, “um grupo de alunos com habilidades distintas na língua estrangeira realiza uma dramatização em que devem assumir determinados papéis e personalidades conforme a descrição apresentada em fichas com instruções”. (RICHARDS, 2006, p. 26). Adaptando a proposta para o contexto da aula objeto desta análise, seria solicitada às duplas ou aos grupos a elaboração de texto que poderia ser um comercial informativo, telejornal ou aula, que abordasse os diferentes cargos

políticos existentes no Brasil, atribuições de cada um, período de mandato, etc. Num segundo momento, cada dupla ou grupo, dramatizaria o seu texto, em Libras, para a classe. Desse modo, seria dada oportunidade para “os alunos experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam” interligando o “uso da linguagem ao contexto” (RICHARDS, 2006, p. 22 e 25).

Nessa atividade, apesar de ser bem controlada, o professor atingiu seu objetivo, ou seja, que os alunos se comunicassem em Libras e que fizessem uso do vocabulário: PARTIDO POLÍTICO, DEPUTADO ESTADUAL, DEPUTADO FEDERAL, SENADOR, GOVERNADOR e PRESIDENTE.

d) Atividade de produção

O professor propôs que os alunos se colocassem no lugar de um político. A atividade tinha o seguinte enunciado em português. “Vamos supor que você se candidate à vida política. Desenvolva uma pequena exposição explicando sua função, onde vai trabalhar e uma proposta de ação”.

	<p><u>ROTEIRO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome • Sinal • Partido • Número • Proposta de trabalho
---	---

Quadro 2 – Roteiro apresentado pelo professor (Power point)

Para esta última atividade, **atividade 4**, o professor apresentou dois filmes com discursos de candidatos políticos surdos. Essa estratégia ofereceu material rico para o contato com discursos formais sinalizados. A análise desse material pode abrir espaço para a reflexão e discussão a respeito da adequação lexical em contextos estruturais (nível da sentença, adequação gramatical) e comunicativos (nível do uso, situações formais e informais) auxiliando a introdução do vocabulário no repertório linguístico dos alunos (GESSER, 2010, p. 72). Embora fossem discursos com estruturação

gramatical diferente, pois, no primeiro filme, o candidato utiliza o *bimodalismo*¹⁶ e, no seguinte, a candidata usa a Libras; a situação oportunizou a discussão e comparação das diferenças estruturais das duas línguas envolvidas.

Nas instruções para execução da atividade, o professor disse para cada um pensar em seu discurso e depois apresentariam para a turma. Todavia, o professor não retomou o vocabulário trabalhado até aquele momento da aula e não fez nenhuma indicação para o uso do vocabulário proposto no roteiro. Fato esse, que resultou na apresentação de alguns discursos desvinculados da temática central da aula. Uma proposta seria a do educador, durante a instrução, indicar um vocabulário específico para cada aluno elaborar um discurso que, posteriormente, seria apresentado para a classe. A atividade contribuiria não apenas como um exercício de compreensão, mas, também, para a produção de discursos em Libras com o vocabulário previsto para a aula, como uma revisão.

O desempenho dos alunos não será detalhado, visto que o aprendizado do vocabulário ou a expressão dos aprendizes, não é o foco de análise, mas sim, a proposição do ensino de vocabulário.

e) Ocorrência do vocabulário em partes da aula

A partir do vídeo da aula foi levantado o vocabulário abordado nas diferentes fases.

SINAL (VOCÁBULO) ou SOLETRAÇÃO	VOCABULÁRIO ABORDADO NA INTRODUÇÃO DA AULA	VOCABULÁRIO ABORDADO NAS ATIVIDADES DE APRESENTAÇÃO, PRÁTICAS E PRODUÇÃO.		TOTAL
	OCORRÊNCIA	OCORRÊNCIA NA QUESTÃO OU NO FILME	OCORRÊNCIA NA EXPLICAÇÃO	
Alterar (legal)	---	01	01	02
Câmara Vereadores #*	---	---	01	01
Candidato político	---	02	01	03
Comunismo	01	---	---	01
Congresso/Senado*	---	---	01	01
Constituição Federal	---	01	01	02
Democracia	01	01	---	02
Deputado	04	01	01	06
Deputado Estadual #	03	01	---	04
Deputado Federal #	05	02	01	08
Direito	---	01	---	01
Ditadura	01	---	---	01

¹⁶ Os sinais são inseridos na frase estruturada na Língua Oral, sem se considerar as especificidades gramaticais das Línguas de Sinais.

Eleição #	03	02	01	06
Eleito	---	01	---	01
Emenda (legal)	---	01	01	02
Dilma Rousseff #	01	---	---	01
Geraldo Alckmin	01	---	---	01
Getúlio Vargas	01	---	---	01
Governar	---	01	---	01
Governador #	07	01	---	08
Governo estadual	---	---	01	01
José Serra #	01	01	---	02
Lei (legislação)	01	01	---	02
Luis I. Lula da Silva #	01	01	---	02
Marina Cintra #	01	---	---	01
Município	---	01	01	02
Nazismo *	01	---	---	01
Panfleto #	01	---	---	01
Partido #	04	01	---	05
Plínio Sampaio *	01	---	---	01
Política	01	01	---	02
Político (s)	03	---	---	03
Prefeito /Prefeitura #	03	---	01	04
Presidente da Repúb. #	09	04	---	13
Propaganda política #	01	---	---	01
Proposta #	---	01	02	03
Relações Internacionais	---	01		01
Revogar (legal)	---	01	01	02
Rui Barbosa	01	---	---	01
Senador #	03	02	---	05
Vereador	03	02	---	05
Votar	03	01	---	04
Voto (s)	01	---	---	01
1º Turno #	02	---	---	02
2º Turno #	02	---	---	02
PT *	01	01	---	02
PSU *	01	---	---	01
PTB *	01	---	---	01
PCO *	01	---	---	01
PPS *	01	---	---	01
PSOL #	---	01	---	01
Legenda: # Sinal ou expressão proposto no Plano de Aula. *Sinal ou expressão apresentado por alunos.				

Tabela 3: Quadro com a ocorrência do vocabulário específico.

Interessante verificar que apesar de haver um plano de aula, no processo discursivo e interativo, os interlocutores criam enunciados que trazem o inusitado, ou seja, surgem novos termos e necessidades comunicativas. O professor esteve aberto ao

que foi trazido pelos alunos e todo vocabulário levantado na Tabela 3 foi contextualizado ou por uma proposta de atividade ou por enunciações imprevistas surgidas no decorrer dessas atividades.

Para Paiva (2004) aprender o vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras. Na abordagem comunicativa, o objetivo é apresentar e usar linguagem autêntica e a língua alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. O vocabulário deriva da função, do contexto situacional, e dos papéis dos interlocutores.

Nas atividades propostas em sala de aula, o autêntico não estava na simulação do diálogo ou no planejamento do discurso político que os alunos deveriam apresentar. Mas sim, na negociação de significados que aconteceu no decorrer de toda a aula, nas interações com o professor ou nas interações paralelas, entre alunos.

Identificamos também, a ocorrência de vocabulário proposto no plano de aula, todavia não cogitado em toda a aula, como:

○ Boca de urna	○ Planalto do Governo
○ Justificar	○ RG
○ Ministérios	○ Segurança
○ Ministros	○ Título de Eleitor

Tabela 4: Vocabulário proposto no Plano de Aula, mas, não abordado.

A aula não é a aplicação exatamente daquilo que o professor idealizou, as intercorrências, interações e situações construídas algumas vezes inusitadas podem levar a aula para qualquer caminho. O professor tem sim um papel de mediador e deve estar aberto ao imprevisto que surge nas interações. A ausência de alguns termos previstos no plano de aula (Tabela 4) não significa uma perda para os alunos, pois o professor esteve aberto aos outros termos trazidos por eles.

f) Tempo de fala do professor e dos alunos

O total previsto de aula era de 3 horas e 45 minutos. Do total filmado, foi descontado o tempo relacionado aos problemas técnicos com computador, datashow e outras ocorrências não relacionadas a este trabalho.

Referente ao tempo de aula, pudemos constatar que a introdução da aula levou 31 minutos com o tempo de fala centrado apenas no professor. Um tempo muito longo, distanciando-se do que é proposto na abordagem comunicativa. A atividade de apresentação (atividade 1) teve um tempo equilibrado entre fala de professor e alunos, em média 12 minutos para professor e 10 minutos para os alunos, assim como nas atividades de prática (atividades 2 e 3).

Pensando que o tempo de fala do professor nesta parte da aula seria de instrução das atividades e de orientação aos alunos, o tempo de fala dos alunos é muito pequeno, pois se reduziu a perguntas pontuais e a realização de um pequeno diálogo. Outro ponto, é que o tempo de fala dos alunos é dividido entre treze alunos, que por vezes, por características pessoais há os que se expõem mais e os que se expõem menos.

Assim, o trabalho do professor deveria estar centrado em estimular os alunos a falar mais. A atividade de produção (atividade 4) é a que exige definitivamente do aluno o tempo de fala. Todavia, a exposição individual da “proposta política de cada candidato” não excedeu 5 minutos por alunos. Evidenciando, ainda que na atividade de produção, pouco tempo foi dedicado à expressão do aluno.

Confirma, portanto, a existência ainda de dificuldade em incorporação, por parte do docente, da proposta de *ensino comunicativo*, na qual, o professor atua apenas como orientador e estimulador do processo de aprendizagem e a sala de aula é um espaço de interação entre os estudantes. Os professores de Libras, de forma geral, precisam rever este aspecto da aula. No ensino comunicativo esse profissional proporciona materiais e estratégias que possibilitem aos alunos vivenciar situações reais de comunicação, desafiando-os a protagonizarem o próprio aprendizado.

O tempo em sala de aula é sempre restrito para a aprendizagem de todos os aspectos da língua. Além de modificações na estrutura da aula seria interessante, os professores informarem aos alunos sobre as possibilidades de estratégias individuais de aprendizagem de vocabulário (COTTERALL e REINDER, 2005). Cada aluno pode se adaptar melhor a uma ou outra estratégia, pois os estilos de aprendizagem são também diferentes. Para a ampliação do vocabulário são imperativas, além das atividades em sala de aula, dedicação individual e utilização de estratégias de aprendizagem adequadas.

Considerações finais

Ainda que de forma exígua, os alunos foram convidados a participar do processo e interagir com o professor e colegas. A apresentação e o ensino do vocabulário ocorreram a partir de situações e contextos significativos para os estudantes. Também, foram proporcionados momentos de reflexão, aprendizado do léxico e dos aspectos pragmáticos envolvidos.

A utilização dos vídeos proporcionou a visualização de diferentes situações de comunicação em Libras por surdos e, as discussões e realização de trabalhos em duplas, oportunizaram a expressão dos alunos na língua alvo. O professor produziu seus próprios vídeos criando contextos de uso sistematizado do vocabulário (atividade 1 e 2) e selecionou vídeos (atividade 4) de surdos políticos levando os alunos a ter contato com produção textual autêntica.

Para a aprendizagem dos termos novos (vocabulário) o professor usou estratégias de associação e de relação com a língua materna dos alunos por meio da digitação, além de discussão sobre a aplicabilidade a depender dos contextos de uso.

Sem dúvida, são aspectos pedagógicos positivos observados na aula analisada que devem ser expandidos e integrados a outras situações que proporcionem o desenvolvimento das habilidades comunicativas na língua a ser aprendida.

A análise da duração dos eventos de introdução à aula e das atividades de apresentação, prática e produção demonstra que o tempo dedicado à prática e produção do aluno foi bastante inferior ao utilizado em atividades centradas no professor.

É fundamental que o conteúdo referente às diferentes abordagens e metodologia de ensino de língua estrangeira, integre os cursos de formação de professores de libras e seus alunos devam tempo às pesquisas, discussões e reflexões a respeito do ensino dessa língua de forma eficaz e que realmente contribua para competência comunicativa.

Referências

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua da Língua de Sinais Brasileira*, Vol. 1 e 2, São Paulo, EDUSP, 2001.

BUISSON, G. J. "Using Online Glossing Lessons for Accelerated Instruction in ASL for Preservice Deaf Education Majors." *American Annals of the Deaf* 152.3 (2007): 331-343. Project MUSE. Web. 10 Oct. 2011. <<http://muse.jhu.edu/>>.

COTTERALL, S.; REINDERS, H. *Estratégias de estudo: guia para professores*. São Paulo: SBS Editora, 2005.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: curso básico-livro do estudante/cursista*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2006.

GESSER, A. *Metodologia de ensino em libras como L2*. Disciplina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC, Florianópolis, 2010.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf

LEITE, T.A. MCCLEARY, L., Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M. de e STUMPF M. R. (orgs.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. (Estudos Linguísticos; 7). Disponível em:
<http://www.veramenezes.com/vocabulario.htm>

PAIVA, V. L. M .O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

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

RICHARDS, J. C. *Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2003.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de língua estrangeira*. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RODRIGUES, D. Percepção de alunos e professores de inglês sobre o processo de ensino/aprendizagem de vocabulário. In: *II Congresso Internacional da ABRALIN*. Resumos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2001. p. 316-7.

TORII, R., *Os processos de integração dos empréstimos linguísticos no português*. Tese de Doutorado, Unesp, Araraquara, 2008. Disponível em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br> em 07/10/2011.

WILCOX, S., & WILCOX, P. *Aprender a ver*. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005. [Original: *Learning to see: teaching American Sign Language as a second language*, 1997. Washington, DC: Gallaudet University Press].

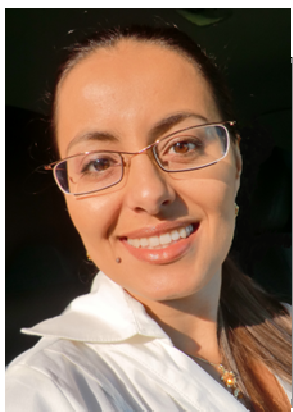
XAVIER, A. N. 2006. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileiras-Libras*. Dissertação de Mestrado. USP.



SOBRE AS AUTORAS



Neiva de Aquino Albres



Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (início 2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2005). Especialista em Psicopedagogia clínica (2003). Pedagoga (2003) e Fonoaudióloga (1999).

Membro do grupo de pesquisa “Surdez e abordagem bilíngue” – CNPQ, coordenado pela professora doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e pela professora Doutora Ana Claudia Balieiro Lodi.

Experiência profissional:

Fui professora de surdos no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – Campo Grande - MS e na Escola de surdos Instituto Santa Teresinha – São Paulo, assumindo posteriormente a função de coordenadora de estudos e coordenação pedagógica, respectivamente.

Docente na formação e professores de Libras. Fui tutora do curso Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina no polo de São Paulo - USP (2006-2010) e formadora de instrutores de Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS em São Paulo. Membro fundador da Associação de Professores Surdos do Estado de São Paulo - APSSP (2012).

Docente na formação de intérpretes de Libras em diversos cursos de extensão e pós-graduação, coordenei o curso de pós-graduação em Libras da FAAG (2009-2011). Coordenadora do GRUPO DE PESQUISA sobre tradução/interpretação em língua de sinais e interpretação educacional da FENEIS e APILSBESP.

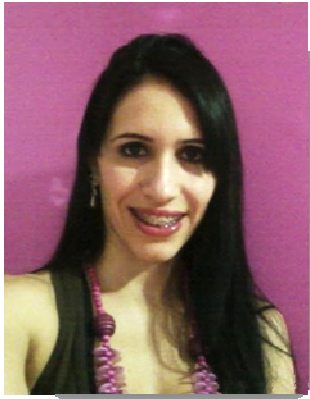
Consultora de projetos em linguística aplicada ao ensino de Libras para ouvintes, português como segunda língua para surdos, tradução e interpretação em Libras e sobre educação bilíngue para alunos surdos. Assessora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Diretoria de Orientação técnica em Educação Especial para a implantação do programa de Educação bilíngue para surdos (2011-2012).

Tradutora português/libras de livros infantis pela Editora Brinquebook, autora de livros didáticos de Libras pela FENEIS-SP; autora de artigos que focam temas como: surdez, a educação bilíngue de surdos e a língua de sinais, formação de intérpretes e de professores de Libras, publicados em revistas e livros.

Página: <http://ensinodelibras.blogspot.com.br/>

(Texto informado pelo autor)

Vanessa Regina de Oliveira Martins



Doutoranda em Educação pela UNICAMP na área de concentração em filosofia e história da educação - pesquisa na área da surdez e interpretação da língua de sinais em contexto de ensino (início 2009). Mestre em Educação pela UNICAMP (2008), na área de concentração em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação - grupo de pesquisa DIS (diferenças e subjetividades em educação). Especialista em psicopedagogia institucional e clínica - Atualize/Unibem (2007). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Puccamp (2004).

Membro do Grupo de Estudos TRANSVERSAL coordenado pelo Prof. Dr. Silvio Gallo.

Experiência profissional:

Professora de educação especial, concursada pela Prefeitura Municipal de Campinas - SP, atuando como professora bilíngue em uma sala regular de surdos que tem a Libras como língua de instrução.

Formadora de intérpretes de Libras e de professores de Libras no curso Letras Libras polo Unicamp e em cursos de pós-graduação em Educação de surdos e Libras pela - Atualize/Unibem.

Áreas de estudos e pesquisas (Filosofia, Educação, Surdez): educação de surdos e educação inclusiva; intérprete de língua de sinais em contexto de ensino; educação bilíngue; relações de poder e saber; diferenças.

Contato: vanymartins@hotmail.com

(Texto informado pelo autor)

Edna Aparecida Mercado



Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação, pela PUC de São Paulo (1996). Especialista Tradução/Interpretação e Ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2010). Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (1990).

Experiência profissional:

Professora pesquisadora da Universidade de Mogi das Cruzes - UMC - Campus Lapa - São Paulo e da Universidade Paulista - UNIP. Coordenadora dos cursos de Pós-graduação em Interpretação e Tradução

de Libras e Libras da UNIP e Libras e Educação de Surdos, na Faculdade Mário Schenberg.

Experiência na área de Educação: ensino fundamental, formação de professores de nível médio (CEFAM) e ensino superior, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história, pedagogia, educação inclusiva e Libras.

Contato: mercadoedna@ig.com.br

(Texto informado pelo autor)

Mônica Conforto Gargalaka



Especialista em Tradução/Interpretação e Ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2011). Pedagoga com habilitação em educação de surdos (EDAC) pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (1987).

Experiência profissional:

Atuei, por muitos anos, como professora de Ensino Fundamental e Professora Orientadora de Laboratório de Informática da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”.

Assessora Técnica Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuando na Divisão de Orientação Técnica - Educação Especial (surdez). Fui Tutora do Curso de Licenciatura Letras Libras – Polo USP coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tutora do Curso de Bacharelado Letras Libras – Polo UNICAMP coordenado pela mesma universidade. Professora de curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva (USP) e no Curso de Pós-graduação em Libras (UNISA).

Contato: monicaconforto@gmail.com

(Texto informado pelo autor)

Roseli Reis da Silva



Especialista em Tradução/Interpretação e Ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2011) Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002).

Experiência profissional:

Atuo como Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, Professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Guarulhos e Professora Instrutora de Libras na Universidade de Guarulhos.

Experiência na área de Educação Especial (Surdez), na Educação Regular e no Ensino Superior como Professora Instrutora no Ensino de Libras.

Contato: reis_li@yahoo.com.br

(Texto informado pelo autor)

Elizabeth Aparecida Andrade Silva Figueira



Especialista em Tradução/Interpretação e Ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2011), sou aluna no Curso de Pós Graduação em “Ensino a Distância” do Centro Universitário UNISEB-COC. Pedagoga com habilitação na área da surdez pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (1982). Guia-intérprete de surdocegos pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial. Certificado de Proficiência para o Ensino de Libras no Ensino Superior - ProLibras (2007).

Experiência profissional:

Docente de “Interpretação no Cotidiano Escolar” e de “Estratégias de Ensino para Surdos” na Pós Graduação em “Deficiência auditiva, surdez e Libras” da Universidade Gama Filho - SP. Membro Fundadora e Presidente (2007-2011) da APILSBESP - Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo. Membro Fundadora da FEBRAPILS - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais. Experiência na área de educação de surdos, surdocegos e deficiência múltipla. Experiência em tradução e interpretação e guia-interpretação em conferências, espaço educacional, área jurídica, cultural e hospitalar. Professora de Libras na Escola SENAI “Roberto Simonsen” e tradutora intérprete de Libras no Centro Cultural Banco do Brasil-SP e no Centro Universitário Uniseb – COC.

Contato: betinhafigueira@terra.com.br

(Texto informado pelo autor)

ISBN 978-85-62950-03-2



9 788562 950032