

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

THALITA NUNES RUY SEIBERT

**EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE LIBRAS EM UMA IES DO MUNICÍPIO DE
LINHARES-ES: CONHECENDO UMA REALIDADE**

**SÃO MATEUS
2015**

THALITA NUNES RUY SEIBERT

**EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE LIBRAS EM UMA IES DO MUNICÍPIO DE
LINHARES-ES: CONHECENDO UMA REALIDADE**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Costa Barreto

**SÃO MATEUS
2015**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

S457e

SEIBERT, Thalita Nunes Ruy.

Experiência do Ensino de Libras em uma IES do Município de Linhares-Es: conhecendo uma realidade/ Thalita Nunes Ruy Seibert – São Mateus - ES, 2015.

102f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2015.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Costa Barreto.

1. Libras. 2. Inclusão. 3. Licenciatura. 4. Educação especial.

I. Título.

CDD: 371.981

THALITA NUNES RUY SEIBERT

**“A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE LIBRAS EM UMA IES DO
MUNICÍPIO DE LINHARES – ES: CONHECENDO UMA
REALIDADE.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 25 de Setembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. SÔNIA MARIA DA COSTA BARRETO
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. NARA CUMAN MOTTA
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. SEBASTIÃO PIMENTEL FRANCO
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

À minha família, com todo amor, admiração e gratidão pela compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me força, vitalidade, inteligência, equilíbrio emocional e esperança sem os quais não teria conseguido iniciar e concluir este trabalho.

Ao meu esposo e minha filha, pela compressão nas horas em que não estive presente; nas incansáveis vezes que me levaram para as aulas, acompanhando-me e esperando-me durante as realizações das atividades.

Aos meus familiares que relevaram a minha ausência durante esse período de estudo, em alguns momentos, nas atividades cotidianas, mas com a certeza de que levava-os no coração.

À professora Dra. Sonia Barreto, pela confiança no meu potencial, pela dedicação e pelas prontas respostas durante a elaboração, pela orientação e presença participativa no desenvolvimento desse trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação da Faculdade Vale do Cricaré, pelo conhecimento socializado nas aulas das diversas disciplinas.

Aos colegas do Mestrado, pelo apoio e companheirismo durante esta etapa de formação.

Enfim, agradeço a todos que estiveram junto comigo nessa longa caminhada.

Sou o que quero ser,
porque possuo apenas uma vida
e nela só tenho uma chance de fazer o que quero.
Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce,
dificuldades para fazê-la forte,
tristeza para fazê-la humana e
esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas,
elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

Clarice Lispector

RESUMO

As atividades inclusivas, amparadas pelas políticas da educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), que teve início a partir dos anos de 1990 no Brasil, os professores da rede regular têm declarado seu despreparo para atender as especificidades desses alunos. Com vistas a essa situação, os órgãos formadores devem garantir a qualificação desses profissionais. Na inclusão dos alunos surdos, o reconhecimento da Língua de Sinais e o regulamento da Lei 10436 de 2002 pelo Decreto 5626 de 2005, a presença da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos cursos de licenciatura e formação de professores, é uma realidade. Levando em consideração que o Decreto citado e que a instituição de Ensino Superior investigada no município de Linhares/ES tem cumprido os aspectos legais desde o ano de 2009, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o impacto causado pela inserção da disciplina de libras na grade curricular de três cursos de licenciatura: Biologia, Educação Física e Pedagogia. E como objetivos específicos: identificar o aporte teórico que norteia a educação de surdos; justificar a necessidade da implementação da disciplina de libras nos cursos descritos; analisar os discursos dos estudantes em relação à surdez, à língua de sinais e à inclusão dos alunos surdos, durante o desenvolvimento da disciplina de libras. Essa pesquisa busca fundamentação nas teorias da educação inclusiva bem como na filosofia bilíngue para a inclusão dos surdos brasileiros e a discussão sobre os pontos relevantes acerca da singularidade linguística presente na língua de sinais. Os passos para a coleta de dados estão embasados em entrevistas com os coordenadores dos cursos envolvidos e o coordenador acadêmico, na descrição histórica da instituição e na aplicação de um questionário aos alunos finalistas dos três cursos, bem como na análise dos conteúdos programáticos da disciplina.

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Licenciatura.

ABSTRACT

Inclusive activities, supported by the policies of education students with special educational needs (SEN), which began from the 1990s in Brazil, the regular school teachers have declared their unpreparedness to meet the specifics of these students. With a view to this, the forming organs must ensure qualification of these professionals. The inclusion of deaf students, the recognition of sign language and the regulation of Law 10436 of 2002 by Decree 5626 of 2005, the presence of discipline POUNDS - Brazilian Sign Language in undergraduate and teacher education is a reality. Considering that Decree cited and that the imposition of Higher Education investigated in Linhares / ES has met the legal aspects since 2009, the overall objective of this research is to analyze the impact caused by the insertion of discipline POUNDS - Brazilian Sign Language in the curriculum three degree courses: Biology, Physical Education and Pedagogy. . of a higher education institution in Linhares - ES) and the following objectives: Identify the theoretical framework that guides the education of the deaf; Justifying the need to implement the LBS discipline described in the courses; Analyze the discourse of students in relation to deafness, sign language and the inclusion of deaf students, while developing the LBS discipline. This research seeks grounding in the theories of inclusive education as well as in bilingual philosophy to the inclusion of Brazilian deaf and discussion of relevant points about the linguistic uniqueness present in sign language. The steps for data collection are grounded in interviews with the coordinators of the courses involved, the academic coordinator, the historical description of the institution and the application of a questionnaire to the final year students of the three courses as well as the analysis of the programmatic contents of the subject.

Keywords: LBS. Inclusion. Degree.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Desculpas.....	41
Ilustração 2 – Pedra E Queijo.....	42
Ilustração 3 – Trabalhar e Vídeo.....	42
Ilustração 4 – Aprende e Sábado.....	43
Ilustração 5 – Configuração das Mãos A.....	43
Ilustração 6 – Configuração das Mãos B.....	44
Ilustração 7 – Orientação de Mão A.....	45
Ilustração 8 – Orientação de Mão B.....	45
Ilustração 9 – Sistema Escolar.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Alunos por Curso.....	75
Gráfico 2 – Conhecimentos Pervios dos Alunos.....	76
Gráfico 3 – Conteúdo Proposto.....	78
Gráfico 4 – Intérprete de Libras na Sala de Aula Regular.....	79
Gráfico 5 – Inclusão no Ensino Regular.....	81
Gráfico 6 – Prosseguimento aos Estudos da Língua.....	82
Gráfico 7 – Importância da Disciplina de Libras.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LIBRAS: DIVULGANDO O IDIOMA	18
2.1 HISTÓRICO.....	18
2.1.1 História da Educação de Surdos no Brasil.....	26
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE MODERNA E PÓS-MODERNA.....	31
2.3 ASPECTOS LEGAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	37
2.4 ANÁLISE SEMIÓTICA DA LÍNGUA DE SINAIS.....	40
2.5 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	46
3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E A LIBRAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	53
3.1 MUNICÍPIO DE LINHARES: ASPECTOS GERAIS.....	56
3.2 LIBRAS: PERCURSO NA FACULDADE.....	58
3.3 LÍNGUA DE SINAIS: COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA.....	60
3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	61
3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA DE SINAIS.....	65
4 ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO	69
4.1 ATORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	69
4.2 LOCAL DA COLETA DE DADOS.....	70
4.3 PROCEDIMENTO.....	70
5 ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS	71
5.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – LINGUAGENS ESPECIAIS E LIBRAS.....	71
5.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA LINGUAGENS ESPECIAIS.....	72
5.3 ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DA DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS.....	72
5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	74
5.5 CONHECIMENTOS PRÉVIOS ACERCA DA LÍNGUA DE SINAIS.....	75
5.6 OBRIGATORIEDADE E A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS...	76
5.7 CARGA HORÁRIA.....	77

5.8 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	77
5.9 ATUAÇÃO NUM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO.....	78
5.10 O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA REGULAR.....	79
5.11 INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR.....	80
5.12 PROSSEGUIMENTO AOS ESTUDOS.....	81
5.13 AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE.....	94
APÊNDICE – Questionário Aplicado aos Alunos dos Cursos de Biologia, Educação Física e Pedagogia.....	95
ANEXOS.....	97
ANEXO A – Plano de Ensino de Linguagens Especiais.....	98
ANEXO B – Plano de Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).....	100

1 INTRODUÇÃO

A atual política educacional está voltada, praticamente em sua totalidade, para as discussões sobre a identidade e as diferenças dos povos, buscando promover a cidadania e a igualdade das minorias culturais, raciais e de pessoas portadoras de alguma deficiência. Assim, as pessoas com surdez são integrantes das discussões sobre a diversidade cultural e presentes nessas novas transformações políticas, sociais e educacionais. No quesito educação, os surdos fazem jus a terem como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que possibilita a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo Botelho (2007, p. 16), essa língua, “[...] compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que os surdos tornem-se letrados”.

A partir da lei 10436 de 24, de abril de 2002,¹ que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, e com o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei citada, tem-se como resultado, entre outros, a inclusão da disciplina de libras nos cursos de graduação como obrigatória, decorrente das lutas e movimentos sociais dos surdos para viabilizar novos métodos de ensino e aprendizagem e possibilitar a sua inclusão no ensino regular.

Para contextualizar as pesquisas e relatos desta iniciação científica, julgo ser necessário retomar a minha experiência de Professora Intérprete/Tradutora. Sou intérprete há mais de quatorze anos. Fui despertada pela curiosidade e comecei a minha aprendizagem na igreja, com quatorze anos de idade, ainda adolescente. Era deslumbrante ver os surdos conversando e cantando em uma modalidade linguística que eu não conhecia.

A partir desse primeiro contato, fiz o primeiro curso de língua de sinais na III Igreja Batista de Linhares-ES, cuja formação foi sem muito direcionamento para questões linguísticas, tradutórias e interpretativas, apesar de ter suprido a necessidade do momento a fim de acompanhar a interpretação e tradução dos cultos e reuniões

¹ Reconhece a língua de sinais brasileira como língua da modalidade visuo-espacial pertencente à comunidade surda e pessoas a ela ligadas.

religiosas para alguns surdos que frequentavam a igreja. A necessidade de intérpretes era grande e havia um *déficit* nessa modalidade de comunicação.

Como ainda estava aprendendo, ensaiávamos as músicas, fazíamos as traduções, decorávamos a sequência dos sinais e, no momento adequado, entrava a música ou a parte decorada/ensaiada, apresentava para os surdos. Recordo-me que estava em um culto ao ar livre, que reuniu igrejas de outras cidades e havia muitos surdos; nesse dia, havia outros intérpretes, mãos experientes traduzindo todo o evento. No momento em que os surdos começaram a cantar uma música que eu já conhecia, fui interpretá-la, porém saiu da sequência que eu havia treinado. Sem saber o que fazer, deixei que uma outra intérprete continuasse a tradução, “salvando” a interpretação com o pouco tempo que restava. Esse fato fez com que antes de aprender o processo de interpretação simultânea, eu pensasse nos processos e estratégias tradutórias. Esse fato de ensaiar antecipadamente ocorreu por algum tempo, até que eu conseguisse realizar uma interpretação simultânea, durante os cultos.

Nos anos de iniciação ao aprendizado de língua de sinais, em meu município (Linhares – ES), não havia intérpretes nem professores de Língua de Sinais para trabalhar ou ensinar a língua para a comunidade surda. Foi no ano de 2000 que todo esse processo de emancipação da língua e de formação de profissionais ocorreu. Dessa data (2000) até os dias atuais, temos, no município, cerca de 27 intérpretes, os quais atuam em escolas da rede municipal e estadual, como intérpretes educacionais, apesar de não possuírem a formação exigida pelo MEC por força da Lei Federal 10.436,² pelo decreto 5.626³ e pela lei 12.319⁴ que regulamentam a formação dos tradutores intérpretes de libras.

Ao pensar na necessidade de formação de profissionais para atuar em escolas do município de Linhares, entrei no Curso Normal Superior – anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2004 e concluí em 2006. Paralelamente, no ano de 2005, realizei

² Lei 10.436/2002 – reconhece a língua de sinais brasileira como língua da modalidade visuo-espacial pertencente à comunidade surda e pessoas a ela ligadas.

³ Decreto 5.626/2005 – regulamenta a lei de LIBRAS.

⁴ Lei 12.319 - 1º de setembro de 2010 – Regulamenta a profissão de Tradutor Interpretador de Língua Brasileira de Sinais.

uma formação profissional para intérprete/tradutor de libras e, no final de 2006, cursei uma pós-graduação, também em libras. No ano de 2007, voltei para os bancos acadêmicos para cursar mais um ano de faculdade para, então, me formar em Pedagogia. Continuei me especializando e, em 2008, tive a oportunidade de ser aprovada no tão sonhado curso de graduação em Letras – Libras Bacharelado.

No mês de outubro de 2009, ingressei como professora de libras em uma instituição de ensino superior de Linhares para ministrar a referida língua aos alunos do curso de Pedagogia e, a partir dessa data, as turmas de licenciaturas têm essa disciplina ministrada por mim.

Retornando à legislação, a partir da Declaração de Salamanca⁵ (UNESCO, 1994), os deficientes têm o direito à educação igualitária, porém, historicamente, o Brasil é um país em que o ensino superior tomou um caráter expansivo. Segundo Valdés (2006), a partir da década de 1980, devido ao fato de a educação básica ser precária e celetista, poucas pessoas, de um modo geral, conseguiram completar o ensino superior, muito menos os surdos.

Tendo como base os dados do MEC/INEP relativos ao censo de 2011, 8.961.724 alunos se matricularam no ensino superior brasileiro. Destes, 29.033 (0,32%) possuíam algum tipo de necessidade educacional especial (NEE), sendo 5.065 (17,44% do total) com deficiência auditiva, 2.067 (7,11%) surdos e 211 (0,72%) com surdo-cegueira (BRASIL, 2013). Os surdos são praticamente “excluídos” de todos os níveis educacionais ao longo dos anos. Esse percentual é baixíssimo, devido à falta de condições de permanência no ensino básico e, principalmente, superior. Isso ocorre pelo fato de que a escolarização está voltada para a alfabetização tradicional e os modelos e métodos são voltados para os ouvintistas. De acordo com Perlin (2005), é a forma superior de o ouvinte impor sua cultura aos surdos. Nessa perspectiva, a experiência educacional de surdos no ensino médio e superior é permeada de frustrações devido à ausência de recursos satisfatórios para essa necessidade específica.

⁵ Documento que descreve os princípios, as políticas e as práticas em educação especial, elaborado no ano de 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As políticas educacionais atuais estão trazendo crianças, jovens e adultos com necessidades especiais educacionais, em destaque o indivíduo surdo, para as instituições de ensino que, por sua vez, não têm profissionais formados para tal atuação, não sabem como lidar com as especificidades educacionais das pessoas com surdez; mesmo diante das determinações legais, o trabalho de conscientização desses profissionais é árduo e demorado (ALMEIDA, 2012).

Pensando nessas vertentes que, a partir da Lei de Libras – 10436/2002 e do Decreto 5626/2005, que a regulamenta, as Instituições de Ensino Superior são obrigadas a ofertarem a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores para exercício do magistério, seja em nível médio ou superior, bem como no curso de Fonoaudiologia das diversas instituições e sistemas de ensino, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, ou como optativa nos demais cursos do Ensino Superior e na educação profissional.

O Governo Federal impõe às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de programar novas propostas de uma real educação inclusiva, não só para as pessoas com surdez, mas também para uma totalidade de deficiências, tendo em vista que “[...] a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL, 1998, p.17).

Conforme Caiado, Jesus e Baptista (2011), a inserção das disciplinas específicas nas discussões acerca da educação inclusiva e as abordagens educacionais especiais nos currículos dos cursos superiores são de grande importância, principalmente no que se refere à inserção da disciplina de Libras, visto que é essa disciplina que vislumbra as discussões acerca do indivíduo surdo mais especificamente.

A inserção da disciplina de libras busca atender as necessidades do aluno surdo incluído no ensino básico regular, pois, mesmo que os professores, ao término da disciplina, não saibam usar a língua fluentemente, têm a obrigatoriedade de conhecer, mesmo que minimamente, a língua de sinais e as características essenciais dos alunos surdos, favorecendo maior receptividade quando eles fizerem parte de suas salas de aula.

Conforme Almeida (2012, p. 14):

Ao direcionar a disciplina aos cursos de formação de professores (exceto o de fonoaudiologia), subentende-se que o objetivo seja preparar professores para receber alunos surdos nas classes comuns, em consonância com a legislação referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Nesse sentido, o docente da disciplina necessitaria de conhecimentos acerca da Educação Especial, e do processo de inclusão de alunos com NEE, no que se refere a aspectos legais e pedagógicos para a discussão efetiva da temática.

Porém, o Decreto 5626/2005 não esclarece se o professor da disciplina de libras tenha que possuir essa formação descrita por Almeida (2012), contudo prevê que deve haver o conhecimento acerca da singularidade linguística da Língua de Sinais Brasileira.

Pensando na questão da formação de professores, os possíveis egressos do ensino superior que atuarão diretamente com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, e com o indivíduo com surdez ou o indivíduo surdo, que essa pesquisa se justifica, pois, está pautada na real necessidade de investigação nos discursos dos discentes dos cursos de Biologia, Educação Física e de Pedagogia, com formações específicas após finalizarem a disciplina de Libras.

Assim, esse trabalho busca responder a seguinte questão:

- Quais as expectativas dos alunos dos cursos de Biologia, Educação Física e Pedagogia, com formação específica em licenciatura de determinada IES de Linhares – ES e os resultados durante e ao término do desenvolvimento da disciplina de Libras?

Para responder tal questionamento, apresentamos como objetivo geral:

- Analisar o impacto causado pela inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na grade curricular de três cursos de licenciatura, Biologia, Educação Física e Pedagogia, de uma instituição de educação superior no município de Linhares – ES.

E como objetivos específicos:

- Identificar o aporte teórico que norteia a educação de surdos;
- Justificar a necessidade da implementação da disciplina de Libras nos cursos de uma faculdade de Ensino superior do Município de Linhares – ES;
- Analisar os discursos dos estudantes em relação à surdez, à língua de sinais e à inclusão dos alunos surdos, no início da aplicação da disciplina e ao seu final.

Buscando atingir os objetivos propostos, utilizaremos o método da pesquisa-ação que, segundo Gil (2002), é um procedimento bem detalhado de investigação social.

Em relação à pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 14) assim se manifesta: “[...] um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência os problemas reais de ação transformadora”.

A metodologia caracteriza-se pela pesquisa participante. A metodologia da pesquisa-ação está pautada pela real participação dos envolvidos no problema apresentado, pois propõe uma atividade que envolva os aspectos sociais, educacionais e técnicos no processo.

Thiollent (2011, p. 20) ainda afirma que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativos ou participativos.

Para melhor direcionar as explicações sobre a metodologia da Pesquisa-ação fundamentada por Thiollent (2011), este trabalho utilizará o nível microsocial que, segundo o autor, visa a discutir sobre a prática de uma determinada sociedade, na qual os temas e problemas a serem levantados têm uma base empírica, ou seja, baseada nas discussões de questões concretas, sendo investigadas, neste trabalho, as ações, os problemas e as vivências das turmas que cursam a disciplina de Libras.

Sendo assim, os envolvidos, investigador e investigados, necessitam ter uma estreita relação, ou seja, carecem de contatos diretos, como é caracterizado nos pontos estipulados, pelo autor Thiollent (2011, p. 22-23):

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação;
- b) Desta interação resulta a origem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Neste trabalho, essas caracterizações estão sendo elencadas, pois os envolvidos, investigador e investigados, têm um amplo envolvimento na busca por esclarecer os pontos críticos do processo de aprendizagem da língua de sinais, não se limitando em uma forma única de ação, mas, sim, buscando mecanismos de ação juntamente com os alunos cursistas da disciplina.

Esta dissertação foi dividida em etapas, a saber: Capítulo 1 – Introdução. No capítulo 2, intitulado “Libras: Divulgando o Idioma”, discorre acerca da historicidade da língua de sinais, desde os primórdios até as variações mais recentes, buscando mostrar as mudanças, ao longo dos anos, dentro da educação das pessoas com surdez, legitimando, por meio dos pontos legais, os avanços dos aspectos de relevância social e linguística e apresentando uma breve análise semiótica da língua de sinais.

No capítulo 3, nomeado: “A Instituição de Ensino Superior e a Libras no Currículo dos Cursos de licenciatura”, busca relacionar os aspectos relevantes da instituição investigada, levantando os aspectos territoriais do município ao qual pertence, bem como descrevendo todo o percurso da disciplina de Libras nessa instituição.

No capítulo 4, será apresentada a análise dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas para os coordenadores. A análise dos dados coletados dos alunos foi baseada nas práticas de sala bem como por meio de questionário fechado para todos os discentes da disciplina de Libras.

Por fim, no capítulo 5, serão apresentadas as considerações finais sobre os discursos dos alunos durante os estudos dentro da disciplina de Libras.

2 LIBRAS: DIVULGANDO O IDIOMA

Ao discutir a educação dos surdos, é indispensável os relatos de época sobre as suas visões perante a história que trata o aluno com uma pedagogia corretiva (SKLIAR, 2005a), visando somente a doença do ouvido.

2.1 HISTÓRICO

Ao olharmos para a vertente histórica da educação de surdos, podemos iniciar novos estudos com o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.). Conforme Ramos (2007), para o filósofo, a audição é o sentido que mais contribui para a formação do conhecimento, nesse sentido, então, um cego seria mais inteligente do que um “surdo-mudo”, assim denominado por ele.

Com o passar dos tempos, encontramos registros históricos, também na Bíblia Sagrada (BÍBLIA, 2000), no evangelho de Mateus, capítulo 9, Jesus cura um “surdo-mudo” de Capernaum. Nessa época, os deficientes eram vistos como pessoas endemoniadas, castigadas por Deus; por serem pecadores, tinham aquelas “anomalias”, por isso viviam às margens da sociedade.

Os relatos da educação de surdos, ou até mesmo sobre sua comunicação, são precários, tendo somente registros isolados como afirma Reily (2003), em seu artigo “A Igreja Monástica e a Construção da Língua de Sinais e do Alfabeto Manual”, relatos como: século VI San Juan Bevelly ensinava um surdo a falar; em 1198, o Papa Inocêncio III possibilita o casamento de surdos.

Alguns dos registros mais antigos, para Ramos (2007), se encontram no período renascentista, em que foi encontrado o primeiro professor para surdos da história mundial, o monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Ele ensinava a três surdos a escrita e a fala do idioma grego, latino e italiano.

Berthier (1984, p. 169, *apud* NASCIMENTO, 2006) descreve sobre a história da educação de surdos da época de Monge.

Hoje é amplamente recomendado que toda a construção de Ponce é meramente colocar os princípios da educação para surdos em um patamar mais amplo do que seus predecessores fizeram. Antes de Ponce, muitas tentativas isoladas de instrução tinham sido feitas, com nível de sucesso variável, tanto na França quanto no exterior. Em 1578, Joachim Pascha treinou dois de seus próprios filhos surdos, mas suas tentativas não obtiveram reconhecimento público. Jérônimo Cardan, uma das pessoas mais inteligentes de seu campo, e quem talvez tenha mais profundamente revigorado a escola filosófica de seu século, buscou demonstrar que a educação do surdo não era uma impossibilidade; ele não parou aí e manteve um relatório escrito sobre alguns importantes pontos sobre este especial tipo de ensino.

Conforme Berthier (*apud* NASCIMENTO, 2006), tivemos outros professores que se dedicaram a essa área de ensinar o surdo a falar, porém o que mais se destacou, na época, foi Leon que iniciou seu trabalho dando aulas para três surdos, filhos da classe nobre espanhola.

Envolveu-se com a educação de surdos porque no mosteiro viviam Francisco e Paulo de Velasco, irmãos, os quais ele se propôs a ensinar. Os registros de sua metodologia se perderam, mas, segundo pesquisas de Moores (1987), alguns textos sugerem que ele começou com a escrita, apontando os objetos correspondentes às palavras escritas, treinando a fala em etapa posterior. Não se sabe se usou sinais, mas segundo o autor, o alfabeto manual era recurso instrucional utilizado (REILY, 2003, p.11).

Segundo o documento “Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul”, elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2005, p. 3), Leon tinha o alfabeto manual como “Instrumento de acesso à escrita e à leitura para só então enfatizar a fala”.

Parafraseando Reily (2003), depois da morte de Leon, em 1584, encontramos questões históricas somente em 1600 com Juan Bonet.

[...] Juan Bonet. autor da primeira publicação em 1620 contendo o alfabeto manual, denominado de "*Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*". Juan Bonet, soldado mercenário, começou a trabalhar em 1607 para a família de Juan de Velasco (cujo pai era irmão de Francisco e Pedro de Velasco, os alunos surdos, mencionados). Juan de Velasco morreu em 1613 e a viúva manteve Bonet como secretário do herdeiro Bernardino Fernandez de Velasco, de apenas 4 anos na época. Ela tinha mais dois filhos, sendo que Luis, de três anos, perdera a audição no ano anterior. Bonet tomou a iniciativa de buscar ajuda e conseguiu que Ramirez de Carrion, tutor especializado do Marquês de Priego, também surdo, aceitasse trabalhar com o jovem Luis. Carrion orientou o trabalho com o jovem Velasco de 1615 a 1619, quando retomou para servir o Marquês de Priego [...] (REILY, 2003, p. 11).

Posteriormente, Bonet publica a primeira obra com o alfabeto manual “[...] denominado de *“Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”* (REILY, 2003, p. 11).

Reily (2006), ao descrever algumas questões históricas da educação de surdos, cita George Dagarno, criador do alfabeto bimanual, no ano de 1680, mapeado em uma luva que, para escrever uma palavra, deveriam apontar as letras correspondentes na luva. Conforme Reily (2003), esse método ainda é utilizado pelos surdos do Reino Unido.

Na idade contemporânea, temos os registros do Abade Charles Michael de l’Épée (1712-1789) que, segundo Reily (2006), l’Épée entrou para a educação de surdos devido ao Padre Vanin, que estava educando duas irmãs gêmeas surdas. Depois do seu falecimento, o Abade, por temer que as irmãs não se desenvolvessem na fé, deu continuidade ao trabalho do Padre.

De acordo com Reily (2006, p. 13), l’Épée, ao perceber o método trabalhado pelo então professor das irmãs, que consistia em figura palavra, “[...] significado literal e físico da imagem”, retornou a utilizar o alfabeto bimanual que utilizava na escola dos monges.

Com esse método associacionista, logo as meninas estavam lendo e escrevendo os nomes das coisas. No entanto, este sistema não permitia maiores avanços, porque não contemplava nenhuma gramática, nem sentidos abstratos, essenciais para o ensino religioso, restringindo-se à nomeação de objetos presentes, visíveis, perceptíveis pelos sentidos (REILY, 2006, p. 13).

Com essa barreira encontrada, l’Épée percebeu que era preciso algo mais do que esse simples alfabeto; assim, iniciou um estudo sobre a forma com que as suas alunas se comunicavam, pois, compreendeu que elas já tinham desenvolvido uma gramática própria.

Conforme Reily (2006), no ano de 1764, o Abade teve contato com o alfabeto manual de Bonet e, com esse novo conhecimento, abandona o sistema bimanual e adota os métodos de Bonet. Nos relatos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2005), l’Épée, com a autorização do Rei Luis, fundou a primeira Escola Pública para Surdos-mudos de Paris.

Ramos (2007) expressa alguns pontos importantes do trabalho realizado pelo Abade que produziu “dicionários” de língua francesa/língua de sinais, e também, outro ponto importante foi que “[...] seus antigos alunos foram se tornando professores, trazendo uma mudança de comportamento inédita na comunicação surda”. (p. 4). Nesse contexto, a metodologia utilizada por l’Épée, sem dúvida, era que os seus alunos aprendessem a língua escrita e a língua de sinais, mas a sua oralização era deixada de lado.

Parafrazeando Reily (2006), no ano de 1790, com a criação da escola gestualista⁶, em Viena, pensou-se que a língua de sinais tinha se tornado forte corrente na educação de surdos. Contudo, na Alemanha, havia uma corrente contra a filosofia Otimista, comumente conhecida como oralismo, que exercia forte influência contra a língua de sinais.

Mesmo perpassando por esse contexto oralista, de acordo com a FENEIS (2005), no ano de 1815, um professor ouvinte, norte americano, Thomas Hopkins Gallardet, após ter contato com uma aluna surda, interessou-se em investigar os métodos de ensino para portadores com esse tipo de deficiência. Dentre suas pesquisas junto à família da menina, encontra, na França e na Inglaterra, métodos diferenciados de ensino, com isso planejou visitar a instituição criada por l’Épée, na qual estuda por dois meses e retorna aos Estados Unidos da América, criando, posteriormente, uma escola para surdos, conhecida como *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*.

Mesmo com todos os ensinamentos de l’Épée, a visão patológica toma força, em nível mundial, devido ao precário entendimento da pedagogia. Dr. Blandret,⁷ ao assumir o instituto de Paris, investindo na cura da surdez, realiza experiências sonoras e apresenta-as em 1853. “[...] investe na reeducação do ouvido através da emissão de sons em crescente intensidade e por uma excitação dos ‘nervos da sensibilidade geral’” (LULKIN, 1998, p. 36).

⁶ Escola de metodologia, criada por l’Épée.

⁷ Médico da Instituição que passa a ser conhecido por seu método de reeducação do ouvido por meio de exposição do indivíduo surdo ao som em crescente intensidade e por excitação dos nervos auditivos. Gera polêmica com a aplicação do método empírico que desenvolve, utilizando furadeira para abrir os tímpanos do deficiente.

A educação dos surdos estava se propagando pelo mundo e chega ao Brasil no ano de 1857, com a vinda do professor Frances Eduard Huet, discipulado pelos ensinamentos de L'Épée, e funda o Instituto dos surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual será abordado, de forma especial, no item 2.1.1 História da Educação dos Surdos no Brasil.

Nesse contexto histórico, acontece, em 1889, o Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão “[...] onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, a palavra falada” (SKLIAR, 2005a, p. 16).

Com o Congresso de Milão, a linguagem gestual, foi banida e proibida dentro das instituições. Na época, eram comuns surdos professores, surdos falantes em sinais, contudo, com o mencionado Congresso, onde os ouvintes decidiram abolir a língua, os surdos foram massacrados em suas comunidades e, quando usavam, eram maltratados e oprimidos pelos ouvintes que impuseram a filosofia oralista nas escolas de surdos (SKLIAR, 1997).

Em outro texto, Skliar (1997, p. 109) expressa sua visão do Congresso relacionando-a à visão de Aristóteles, a ideia de superioridade:

A ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos.

Ramos (2007, p. 5) afirma:

Esse pensamento dominará a educação de surdos por quase cem anos, trazendo para as comunidades surdas prejuízos enormes. Sob o ponto de vista educacional nenhum avanço foi obtido, já que a "normalização" do surdo, ou a exigência de que ele fale, de que ele faça leitura labial, de que ele se comporte como um ouvinte, não advém de decretos. As questões discutidas hoje em dia pelos educadores oralistas são absolutamente as mesmas que as de dois séculos atrás, Sob o ponto de vista cultural: a proibição do uso da língua de sinais no espaço escolar repercutiu profundamente nos grupos organizados de surdos, gerando seu enfraquecimento.

O Congresso foi um marco na história da educação e socialização do povo surdo, porque, segundo Reé (2005),

Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas, clã-destinas, rebeldes e cruéis.

Após a proibição do uso dos sinais, os professores surdos, já atuantes, tiveram que voltar para as salas de aulas, agora ouvintistas, e aprender as técnicas orais auditivas para a produção da fala, iniciando, assim, um longo processo de lutas pelo direito de se comunicar por meio da língua de sinais.

Conforme Ströbel (2007, p. 29),

[...]. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro.

Após o congresso, no ano de 1880, o único avanço, segundo Silva (2006, p. 33), estava pautado na medicalização da surdez, nos moldes terapêuticos.

Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais e, o que é mais grave, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral.

Conforme Moura (2000), muitas escolas rejeitaram os surdos pelo fato de não serem bem-sucedidos na fala, pois todos que não produziam a fala eram considerados deficientes intelectuais. O autor mostra que os primeiros relatos de insucesso foram encontrados no início do século XX, quando dois psicólogos franceses, Binet e Simon, em 1910, relatam que o sistema oralista não permitia aos surdos conseguir trabalho, expressar ideias abstratas ou até mesmo conversar realmente com as pessoas mais próximas, reconhecendo que o método abolido pelo congresso, em 1880, proposto pelo Abbé de L'Épée, seria o ideal para o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Conforme Costa e Vargas (2015),

No II e III Congressos Internacionais de Surdos, realizados, respectivamente, em Chicago (1893) e em Geneve (1896), decidiram-se a favor do sistema combinado de instrução. Porém, a educação dos surdos entrou no século XX sob o domínio do oralismo.

Esses dois congressos subsequentes não são muito mencionados historicamente, pois, para Costa e Vargas (2015), os pontos ali decididos não obtiveram muito sucesso devido ao imperialismo das línguas orais.

Segundo o autor anteriormente citado, somente no ano de 1960, por intermédio do Professor Americano, o Linguista William Stokoe⁸, ao provar que os sinais usados pelos surdos, fora da escola, possuíam uma gramática específica e idêntica às línguas faladas, nesse momento, a educação de surdo toma um caráter importantíssimo, pois é deliberado o início do resgate das línguas de sinais.

Conforme Lacerda (1998) o pesquisador Willian Stokoe,

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O *lugar* no espaço onde as mãos se movem, a *configuração* da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais.

Os autores Veloso e Maia (2011, p. 47) reconhecem o trabalho de Stokoe e confirmam a sua importância:

A publicação de sua obra foi fundamental na mudança da percepção da ASL como uma versão simplificada ou incompleta do inglês para o de uma complexa e próspera língua natural, com uma sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosas como qualquer língua falada no mundo. Ele levantou o prestígio da ASL nos círculos acadêmicos e pedagógicos, provando que ela tinha valor linguístico semelhante às línguas orais e que cumpria as mesmas funções, com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração.

Com as investigações de Stokoe e devido ao descontentamento com os métodos do oralismo, foi proposto uma nova metodologia, conhecida como Comunicação Total, "A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e

⁸ Em 1955, trabalhou como professor e chefe de Departamento de Inglês do Gallaudet College, atualmente conhecido como Gallaudet University Universidade para Surdos.

alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (STEWART, 1993, p. 118).

O objetivo da Comunicação Total era a produção da normalidade, a produção da fala, porém o que a diferenciou do oralismo foi a liberação do uso dos sinais em qualquer ambiente, incluindo a sala de aula. Sendo assim, tudo o que era pronunciado poderia ser acompanhado por um gestor (MOURA, 1993).

O método apresentado ganha forma e força nos Estados Unidos, nos anos de 1970/1980, pois são aplicados vários testes para provar a sua eficácia, que segundo Lacerda (1998):

O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico.

Em paralelo ao desenvolvimento da Comunicação Total, os estudos da língua de sinais foram crescendo e tomando forma, surgindo alternativas para a educação de pessoas com surdez, uma alternativa para uma possível educação bilíngue, “[...] essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual” (LACERDA, 1998).

O bilinguismo contrapõe-se ao modelo oralista completamente, pois, na visão dos estudos bilíngues, a visão, formação e educação dos surdos em duas línguas, propõe a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda.

Diante do insucesso e da retrospectiva histórica, o Bilinguismo surge nessa arena como a proposta de intervenção educacional que atende melhor às especificidades linguísticas dos alunos Surdos, pois além de contemplar o trabalho com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa traz em seu âmbito a preocupação com a construção da identidade e a questão cultural. Tem como premissa a Língua de Sinais como língua natural para o Surdo e, portanto, sua primeira língua. A língua oficial do país, na modalidade escrita, deve ser aprendida como segunda língua (MOURA; VIEIRA, 2011).

A educação bilíngue está cada vez mais ganhando espaço, pois, a partir da aceitação ou retomada do uso dos sinais, na década de 1980 em diante, os surdos têm seus direitos aceitos e processados nos meios legais.

2.1.1 História da Educação de Surdos no Brasil

D. Pedro II, quando veio ao Brasil, trouxe o francês Educard Huert, professor surdo, discípulo de l'Épée. O professor Huert cria aqui o Instituto dos Surdos-mudos, atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No ano de 1855, emigrou para o Brasil. Naquele tempo, no Brasil, não se tinha ideia Pública da educação dos surdos e inclusive as famílias relutavam em educá-los. E não foi fácil a Huert iniciar a tarefa de constituição da escola. Como ele trouxe uma carta de recomendação da França, em 1862 foi apresentado ao Reitor do Imperial Colégio de D. PEDRO II que facilitou os meios de abrir a primeira escola de surdos no país. O seu trabalho contava com auxílio da nobreza ligada ao governo (FENEIS, 2005, p. 04).

De acordo com Sabanai (2006), o Instituto foi nomeado de Imperial Instituto de Surdos-mudos. Inicialmente atendia aos homens surdos de todo o País, que eram abandonados por suas famílias. O sexo feminino só foi atendido no ano de 1931, e a escola ensinava costura e bordados.

Nogueira (2001) em seu artigo: "As artes visuais e os surdos no Brasil do Século XIX", na revista do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), descreve que Huert iniciou o seu trabalho com duas alunas, com apoio financeiro do Império. Somente em 26 de setembro de 1857, o Império autoriza a construção do instituto. Devido a alguns problemas familiares, Huet volta para o México e funda um colégio para surdos-mudos com Adolph Huet, seu irmão.

Segundo Nogueira (2001), no ano de 1862, o professor Dr. Manoel de Magalhães Couto⁹ assume a direção do Instituto e, por não ser um especialista na área da surdez, deixa de trabalhar os aspectos fonológicos com os alunos. Dada a essa fragilidade, no ano de 1868, após uma inspeção do governo, o cargo de Diretor passa a ser ocupado por Tobias Rabelo Leite¹⁰ que estabelece a aprendizagem da leitura labial e da produção articulada da fala como pontos obrigatórios dentro do instituto.

De acordo com Nogueira (2001, p. 7), o Dr. Leite marcou a sua gestão por significativos eventos:

Estabelece o princípio de que os surdos têm direitos iguais aos falantes no que se refere ao ensino; faz mudanças no Regimento, com o retorno da disciplina Leitura sobre os Lábios; regulamenta a função do professor repetidor, aquele que lia e repetia as lições do professor, acompanhava os alunos no recreio, no retorno à sala de aula, no refeitório e no dormitório, corrigia os exercícios e substituía os professores, além de ciceronear os visitantes do Instituto; cria o curso profissional do Instituto; cria o curso profissionalizante agrícola.

Segundo Nogueira (2001), outro personagem importante na história da Educação dos Surdos no Brasil foi o Dr. Menezes Vieira, que trabalhou junto com o Diretor Tomas Leite. Durante seus estudos, realizou visitas de a cidades no estrangeiro, como Paris, Bruxelas, Milão, Lion, entre outras. Foi defensor do oralismo real e, ao visitar Paris, critica o método desenvolvido por eles. É importante lembrar que o período em que o Dr. Menezes trabalhou com surdos foi marcado pelo Congresso de Milão, que impôs a língua oral.

Conforme Nogueira (2001, p. 9), Dr. Vieira defende o oralismo, em função de:

- a) Maior facilidade de inserção na sociedade, que, à época, era falante e iletrada;
- b) Melhoria da saúde pela "[...] gymnastica dos órgãos da respiração e pelo sangue melhor oxygenado";
- c) Desenvolvimento da educação moral e intelectual pelo uso "da palavra viva e animada";
- d) Desaparecimento do "ostracismo (...) o surdo-mudo deixa de ser condenando ao silencio eterno".

⁹ Especialista em Surdez, que já trabalhava no Instituto de Educação de Surdos.

¹⁰ Médico sergipano, terceiro Diretor do Instituto Imperial dos surdos-mudos por 28 anos, entre 1868 e 1896.

Com a influência do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, no Brasil, não foi diferente. No ano de 1889, o governo nacional determina que a leitura labial ou a produção articulada da fala seria ensinada somente aos alunos que já estivessem escrevendo e lendo razoavelmente bem, pois o foco deveria ser a língua portuguesa.

O método oralista passou a imperar por todos os continentes, porém, no Brasil, só no ano de 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) adotou definitivamente os métodos propostos pelos médicos europeus (SABANAI, 2006). Todavia, algumas pessoas utilizavam os sinais para algumas conversações até o ano de 1957, quando os sinais foram proibidos definitivamente.

As décadas seguintes decorreram marcadas pela utilização do método oralista, no qual os alunos eram forçados a falar e, segundo Goldfeld (2002, p. 34),

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Como a necessidade de escolas para atender os alunos com deficiência crescia, foram surgindo novas escolas, tais como: em 1923, o Instituto Santa Terezinha, escola particular em São Paulo somente para meninas; em 1957, a Escola de Surdos em Vitória, no Espírito Santo; em 1954, a escola Concórdia, em Porto Alegre, entre outras, porém todas com o método oralista desenvolvido no congresso de Milão em 1880.

Na década de 1960, encontramos registros de dois importantes feitos para a história dos surdos. Conforme Strobel (2007, p. 27-28), “O surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou, no Rio de Janeiro, o livro “Até onde vai o Surdo”, onde narra suas experiências de pessoa surda em forma de crônicas”. E o segundo, com a participação da Universidade Gallaudet e sua adesão à Comunicação Total. “O padre americano Eugênio Oates publicou, no Brasil, “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados”.

No final da década de 1970, a Comunicação Total, uma nova filosofia e metodologia educacional para surdos, pensada após o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, chega ao Brasil por meio de estudos e visitas realizadas nas escolas americanas.

Para Ciccone (1996, p. 06-08),

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

A filosofia da Comunicação total não ganha muita força no Brasil, pois, ao mesmo tempo em que estavam tentando implantá-la, novos estudos acerca da Linguística estavam surgindo. Por influências dos estudos de Stokoe, a linguista Lucinda Ferreira Brito¹¹ deu início às pesquisas sobre a língua de sinais no Brasil, intitulando a língua, em primeiro momento, como Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e, a partir de 1994, ela passa a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Alguns anos passaram-se e, em 1986, segundo Sabanai (2006), a Língua de Sinais passou a ser disseminada no território nacional. Em 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Instituição de direito privado, sem fins lucrativos e de grande importância para o nosso país, entidade máxima representativa dos surdos que trabalha em prol da Sociedade Surda, garantindo a defesa dos direitos Linguísticos e culturais dessa população, propagando a importância da Língua Brasileira de Sinais como meio natural de comunicação de pessoas surdas.

¹¹ Doutora em Linguística, realiza importantes estudos linguísticos em 1982 sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, após um mês de convivência com eles, documentando em filme sua experiência.

A FENEIS ainda tem como objetivos o ensino da Libras, a disseminação da cultura surda, a inclusão no mercado de trabalho, dentre outros. Hoje, trabalha com livros desenvolvidos para o ensinamento das libras, o método libras em contexto, que foi lançado em 2001, coordenado pela professora Doutora Tanya Amara Felipe; o material busca apoiar o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes e foi editado e aprovado pelo Ministério de Educação.

Com o passar dos anos e os avanços educacionais e legais, no ano de 2002, foi sancionada a lei nº. 10.432, no dia 24 de abril de 2002, a tão esperada Lei de Libras que a reconhece como uma Língua, sendo, então a segunda língua do nosso país.

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Com essa vitória do reconhecimento da Língua de Sinais, os surdos passam a assumir suas identidades culturais e disseminar a língua em todo o território nacional. E o município de Linhares/ES também teve seu marco na difusão da Libras.

A língua de sinais, dentro do município de Linhares, inicialmente difundida dentro das igrejas, como já mencionado, e posteriormente, no ano de 2008, com cursos básicos sendo ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, com cerca de 80 cursistas, 2 turmas inicialmente, curso esse que contava com carga horária de 240 horas, sendo toda presencial, propondo como professores surdos e ouvintes. Após essas primeiras turmas, nos anos subsequentes, o município continuou ofertando cursos básicos, intermediários e avançados, formando, assim, novos profissionais na área de conhecimento e oferecendo, também, cursos para a comunidade, bem como para familiares dos alunos surdos atendidos na rede.

Atualmente, conta com atendimentos educacionais especializados em todos os níveis de escolarização, inclusive na instituição de ensino superior investigada, que

tem 6 alunos surdos matriculados e cursando Pedagogia 5 deles e 1 no Curso de Educação Física (licenciatura).

2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE MODERNA E PÓS-MODERNA

A modernidade, segundo Lane (1992, p. 39),

[...] parece muitas vezes o inimigo do surdo e da sua comunidade. O movimento, nos finais do último século, para acabar com as tradicionais linguagens gestuais das comunidades surdas a favor das línguas nacionais orais, foi criado por professores ouvintes (que geralmente não conheciam nenhum tipo de linguagem manual) como uma iniciativa moderna.

Já, a pós-modernidade surge com um olhar desligado da visão patológica, autores e pesquisadores da área vêm discutindo valores culturais, desvinculando da visão doente, clínica, que antes era totalmente evocada pela sociedade.

O termo pós-modernidade ou a crise da modernidade surgiu, segundo Pedreira (2006, p. 35):

A partir da publicação da obra de do filósofo francês Lyotard, “A condição pós-moderna”, em 1979, que criticava o caráter totalizante e a pretensão das grandes narrativas científicas da modernidade na explicação das questões políticas e filosóficas.

A mesma autora salienta a substituição das concepções sobre o sujeito:

O sujeito moderno do iluminismo, considerado como indivíduo centrado, unificado nas capacidades de razão, único, universal e geralmente representado pela figura masculina, na chamada pós-modernidade dá lugar ideias de um sujeito múltiplo, mutável, descentrado e contraditório [...] (PEDREIRA, 2006, p. 36).

Conforme Costa (2007), os povos na modernidade eram “aprisionados” pelo iluminismo, porém sobre a ótica pós-moderna, os povos são livres para criar, constituir, falar sobre coisa.

Devido a isso, é importante estudar a cultura surda em um olhar pós-moderno, pois “[...] a condição *pós* coloca o além como espaço habitável. E estar no [...] além é habitar um espaço intersticial, fronteiro [...]” (COSTA, 2007, p. 44).

Nessa perspectiva de estudo pós-moderno, desvinculando da visão terapêutica doente da surdez, é que busco discutir a questão cultural dos surdos. Para tal, descrevo alguns aspectos dos “Estudos Surdos em Educação”.

Nos séculos XVIII, XIX, os surdos eram vistos como seres inferiores castigados por Deus por ter uma anomalia em seus corpos. Eram incapazes de pensar e de desenvolver-se. Costa (2007) descreve o surgimento da surdez no campo do iluminismo, pois essa filosofia acredita que, para o homem ser iluminado, precisa ser liberto das trevas, como a surdez era vista como castigo, inicia-se um processo da cura da anormalidade para esses “anormais” terem a benção divina. Os ditos normais (ouvintes) buscavam a cura para a doença (surdez), queriam a integração real do indivíduo surdo na sociedade impondo a “[...] aprendizagem da língua oral e como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais [...]” ouvintes e normais” (SKLIAR, 1997, p. 105).

Lulkin (2000) explica que os surdos e a utilização dos sinais eram vistos como uma língua inferior, por ser simplesmente gestual, concluindo que “[...] o surdo falante em sinais era considerado inferior, primitivo na língua, no pensamento e na inteligência. Partindo desses pressupostos, educar passa a ser corrigir, reabilitar, impor a fala como forma de expressão evoluída” (COSTA, 2007, p. 38).

Nesse sentido, surge a surdez como patologia, o modelo clínico, terapêutico discutido por Skliar (1997, p. 111), buscando medicalizar a surdez: “Toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais”.

Na pós-modernidade, porém, as discussões sobre a educação dos surdos estão pautadas na visão medicalizante, com a visão de que a educação especial está impregnada na vida deles, assim visa à normalização do ouvido, querendo que o surdo passe a ouvir. Tardiamente, ou não, a criança é entregue a um “[...] profissional especializado”, porém, na visão do professor oralizador, “[...] essa criança, outrora saudável, agora se faz doente e rotulada como deficiente auditiva e isso está escrito em seu laudo com todos os graus e decibéis” (COSTA, 2007, p. 39).

É, nesse contexto, que a educação especial apresenta-se, pois o surdo é considerado como deficiente, necessita de cuidados especiais e os profissionais buscam cuidar da reabilitação do aluno. Conforme Skliar (1997, p. 113), os surdos são considerados “[...] uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas”. Todas essas questões e definições estão pautadas na modernidade histórica da educação dos surdos.

Em toda a trajetória da educação dos surdos, a história foi marcada por metodologias e filosofia para a aquisição de uma linguagem falada. Por quase cem anos, a metodologia do oralismo imperou como recurso metodológico. Dessa forma, é assim descrito:

O oralismo representa fielmente a organização metodológico-institucional dessas ideias: supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia, como se disse, de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, afirma que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, pois o define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que, além disso – é paradoxalmente- limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 1997, p. 111).

Após registramos a Comunicação Total com o uso liberado, o objetivo final ainda era a produção da fala e, por fim, a visão do Bilinguismo – o uso das duas línguas, os sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, conservador liberal, todos esses discursos ficaram fechados na questão problemática da comunicação e da língua, não buscando discutir os termos curriculares da pedagogia (COSTA, 2007).

Com o Decreto 5.626/05 que regularmente a Lei de 10463 de Libras, colocando uma educação Bilíngue para surdos em sua definição de discursos perversos em que “[...] a maior crítica a esse bilinguismo é justamente ter sido criado por ouvintes para agenciar e controlar a língua de sinais e não produzir ou alimentar seus artefatos culturais” (COSTA, 2007, p. 43).

Skliar (2005a), em seus escritos, apresenta algumas reflexões sobre o multiculturalismo acerca da educação que está associada aos discursos da surdez como diversidade e não como deficiência.

Pedreira (2006) expressa que, na sociedade contemporânea, com os deslocamentos populacionais, surgimento e desdobramento de identidades sociais, todas essas movimentações intensificaram as lutas sociais e culturais com essas discussões sobre questões da alteridade, sobre as identidades, as diferenças culturais e o multiculturalismo nas dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas.

Detendo-me ao conceito do termo multiculturalismo, segundo Hall (2003), ele é a miscigenação das culturas em uma única sociedade. “O prefixo multi não expressa apenas a existência de várias culturas numa mesma sociedade, mas, também os diversos significados, abordagens e polêmicas que embate e o debate do tema suscitam na sociedade” (PEDREIRA, 2006, p. 40).

Prosseguindo, a autora esboça seus descritores sobre o multiculturalismo militar subdividindo-o em quatro períodos, “Essencialismo versus construtivismo; universalismo versus relativismo; Igualdade versus diferença; e, reconhecimento subjetivo versus mérito objetivo” (PEDREIRA, 2006, p. 41-42).

Contudo, os conceitos multiculturais, descritos por Costa (2007), estão voltados para a pedagogia crítica, em que vários autores pós-modernos descrevem quatro aspectos apresentados, todos baseados na visão educacional bilíngue para surdos.

- ✓ Multiculturalismo Conservador: conforme Pedreira (2006), está centrado na colonização dos surdos, rejeita a ideia de uma educação bilíngue, conserva a ideia patológica.
- ✓ Humanista e liberal: perpassa a ideia de que o ouvinte e o surdo têm semelhanças naturais.

Conta com algumas experiências em que há uma igualdade natural entre ouvintes e surdos tanto na ordem intelectual quanto na equivalência cognitiva. Porém a diferença reside na privação cultural dos surdos e na limitação de oportunidades sociais e educacionais (COSTA, 2007, p. 42).

A visão humanista busca a socialização entre surdos e ouvintes, exemplo real dessa prática é a inclusão dos surdos em classe ouvinte, turmas nas quais as diferenças e

a diversidade cultural não são respeitadas, classe onde todo o currículo é ouvintizado.

- ✓ Multiculturalismo Liberal e progressista: a diferença cultural é aceita. A cultura surda e o histórico não são aceitas.

Conforme Costa (2007, p. 43), é nesse momento que se aceita o intérprete na sala de aula “[...] pelo fato de compreender a língua do surdo como parte integrante de sua diferença. Porém o intérprete atua muito mais como agente da norma do que como parte integrante da educação dos surdos”. O intérprete educacional é visto, por alguns professores, como um novo professor que agora é menos uma preocupação para eles enquanto regentes.

- ✓ Multiculturalismo Crítico: coloca a língua como essência da constituição de significados, contudo “[...] a maior crítica a esse bilinguismo é justamente ter sido criado por ouvintes para agenciar e controlar a língua de sinais e não produzir ou alimentar seus artefatos culturais” (COSTA, 2007, p. 43).

Esse multiculturalismo, conforme Lunardi (2005, p. 165), deve relevar as relações de poder.

A concepção do multiculturalismo trabalha com a ideia da convivência das diferenças e das diversas culturas nacionais, e de sua representação na educação e no currículo. Portanto, estamos falando da convivência de grupos de surdos/as e grupos de ouvintes num determinado espaço escolar e curricular.

Os Estudos Surdos em Educação surgem por meio de um grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES, “[...] este grupo não tem como objetivo ter os estudos como uma “subárea temática da educação especial” (SKLIAR, 2005b, p. 5) e nem de tê-lo como estudo sobre as deficiências, esse grupo busca estudar novas vertentes sobre os surdos, surgindo então os Estudos Surdos em Educação.

[...] constitui enquanto programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizadas e entendidos a partir da diferença, a partir do reconhecimento político [...] (SKLIAR, 2005b, p. 5).

Os Estudos Surdos em Educação desligam-se do campo da Educação Especial e buscam um novo olhar sobre as diferenças, de maneira a construir novas questões, novos conceitos, novos olhares sobre o indivíduo surdo. Com essas novas teorizações, “Os Estudos Surdos em educação propõem duvidar constantemente dos poderes saberes arraigados na prática educacional dos surdos, que ainda produzem e sustentam o fracasso ao considerá-lo como um mal necessário” (COSTA, 2007, p. 46).

Definido por Skliar (2005a, p. 29) como:

[...] um território de investigação educativa e de proporções políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre os surdos.

E ainda se desliga da educação especial, da visão da surdez como doença com base nos discursos sobre o ouvintismo apregoados por Skliar (2005a, p. 15) que defende ser o ouvintismo:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções de ser deficiente, como não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas.

Os estudos acerca dos surdos em educação organizam-se em quatro níveis de reflexão que, para Skliar (2005a, p. 15) são:

Um nível de reflexão sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação de surdos- o oralismo ou, melhor ainda, o ouvintismo – desde suas origens até os dias atuais;
 Um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando uma redefinição do problema;
 Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação de surdos;
 Um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um consenso pedagógico.

Com todos esses níveis de reflexão em que os estudos surdos apresentam-se e, por fim, segundo Skliar (2005a), os estudos surdos, em educação, são pensados no âmbito das questões políticas, identitárias, culturais e linguísticas.

Problematiza aquilo que geralmente não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. [...] as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez, e os surdos. [...] a nossa

produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 2005a, p. 30).

Conforme Skliar (2005a), em seus escritos supracitados, problematizar questões culturais e sociais para a comunidade do povo ouvintista, tentando sair do comodismo das ideias transcendentais da normalização cotidiana, evoca mudanças nas discursões que abarcam os estudos surdos em educação.

2.3 ASPECTOS LEGAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Constituição Federal de 1988 prescreve, em seu artigo 205, que a educação está direcionada e deve ser disponibilizada para todos. Como o indivíduo surdo pertence à sociedade, ele não está isento dessa modalidade social. Ainda em seu artigo 208, inciso III, prevê o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Contudo, segundo Daroque (2011), somente na década de 1990, as discussões das políticas públicas foram voltadas para a educação de pessoas com deficiência e, após a LDBN nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, seriam atendidos nas escolas regulares de ensino.

No ano de 1994, acontece, em nível mundial, a Conferência sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, na Espanha, essa exposição de ideias acerca da educação especial aflorou o que conhecemos, hoje, como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que descreve os princípios políticos e práticos para a atuação nessa área educacional. Conforme Daroque (2011), foi, a partir da Declaração de Salamanca (1994), que as discussões brasileiras acerca da educação especial ganham visibilidade.

No ano de 2000, foi promulgada a Lei Federal 10.098, de 19 de dezembro, que estabelece normas e critérios para a acessibilidade de pessoas com deficiências.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, nosso grifo).

Devido a essas discussões, no ano de 2002 a Língua de Sinais Brasileira é reconhecida pela Lei 10.436, de 24 de abril, definindo a terminologia a ser utilizada como Língua e não mais linguagem, pois reconhece as especificidades e necessidades linguísticas que a mesma possui.

Como afirma Lacerda (2014), a Lei 10.436/02 possibilitou à comunidade surda buscar, requerer, seus direitos perante a sociedade, poder público, educação e outros serviços de caráter essencial, por meio da língua de sinais.

A portaria 3.284/03 dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior, reafirma as condições favoráveis para tal, pontuando as especificidades de cada necessidade educacional especial. No caso dos alunos com deficiência auditiva ou surdos, mostra que eles têm direito ao intérprete de libras, entre outros aspectos.

Artigo III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico (BRASIL, 2003).

Para regulamentar a Lei no. 10436/2002 e reafirmar algumas portarias, no ano de 2005, foi aprovado o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que estabelece alguns aspectos sobre o assunto:

- ✓ Em seu primeiro capítulo, trata da inclusão da disciplina de libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos.
- ✓ No segundo capítulo, trata da formação do professor e do instrutor de libras.

- ✓ No terceiro capítulo, especifica sobre o uso e a difusão de libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.
- ✓ No quarto capítulo, pontua a necessidade da inclusão da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura, principalmente nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.
- ✓ No quinto capítulo, pontua os aspectos da formação do tradutor e intérprete de libras – língua portuguesa.
- ✓ No sexto capítulo especifica os direitos à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.
- ✓ No sétimo, a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.
- ✓ No oitavo, refere-se ao papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da libras.
- ✓ No capítulo nono, faz algumas disposições finais.

No que se refere ao ensino superior, o Decreto 5.626/2005 dispõe:

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

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

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Remetendo-nos ao ensino superior, o número de alunos surdos que ingressam nesse nível educacional ainda é muito aquém do desejado, porém os movimentos dos grupos sociais, usuários e adeptos a essa língua e cultura estão aumentando cada dia e buscando a ampliação dos seus direitos.

Entretanto, a língua de sinais, estabelecidas por gestos, é bem traduzida pela Semiótica, que é a ciência que estuda os signos e toda as significações por ela estabelecida.

2.4 ANÁLISE SEMIÓTICA DA LÍNGUA DE SINAIS

A semiótica é o estudo dos signos, ou seja, a ciência que estuda todas as formas de linguagens e, para melhor entendimento, faz-se necessário a discussão dos conceitos entre língua e linguagem. Diante desses conceitos, surgem dois campos científicos de investigação, a saber: a linguística e a semiótica.

A semiótica abarca todas as formas de comunicação, é mais abrangente e pode decodificar todas as informações, ou seja, “[...] tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 13).

A linguística é a área da semiótica que estuda as questões da utilização da língua, sendo assim, a língua de sinais, a partir dos estudos de Stokoe (1960) e confirmado por Ferreira Brito (1995), tem o caráter linguístico necessário para os estudos dentro das ramificações da semiótica.

Conforme Brito (1997, p. 23):

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas segue também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam, de forma a corresponder as diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e de outros tipos de uso da língua.

A partir dos estudos de Stokoe nos anos de 1960, outros pesquisadores linguísticos passaram a investigar a língua de sinais, buscando estruturar a utilização dos signos apresentados durante a conversação, com a utilização dos sinais.

Quadros e Karnopp (2004) descreve que, para Stokoe (1960), os sinais utilizados pelos surdos americanos possuíam uma estrutura, organização dos elementos dentro de um sinal. Em sua análise, pontua que os gestos têm uma estrutura linguística diferente das

línguas percebidas através da visão, nomeada como uma língua visual-espacial; já as línguas orais, como oral auditiva devido aos campos de percepção linguística.

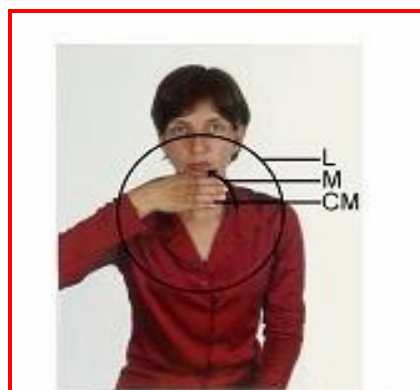
Quadros e Karnopp (2004, p. 51) afirmam que os

Articuladores primeiros das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente à direita para os destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos.

O linguista Stokoe (1960) propôs uma estrutura com três parâmetros que, conforme Quadros e Karnopp (2004), correspondem à Configuração de Mão, Locação e Movimento, nos quais cada sinal tem que possuir, no mínimo, os dois primeiros parâmetros para ter um significado; os parâmetros usados isoladamente não possuem significado linguístico.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que os parâmetros, Configuração de Mão (CM), Locação(L) e Movimento(M) constituem-se em unidades mínimas, ou seja, comparados às línguas faladas, correspondem aos fonemas das línguas de sinais e sua junção forma os morfemas, a palavra sinalizada, configurando a língua com uma estrutura dual, ou seja, dois aspectos relevantes na elaboração e execução dos sinais que caracterizam unidades com significados (morfema) e unidades sem significados (fonemas), assim representados no sinal de DESCULPAS em língua de sinais brasileira (ilustração 1).

Ilustração 1 – Desculpas



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 51).

Estudos posteriores a Stokoe sugerem a inserção de mais dois parâmetros para a execução de um sinal, a saber: Orientação de Mão (OM) e os Aspectos Não Manuais (NM).

No que se refere aos contrastes, mudanças de um dos pares mínimos, o significado do sinal, também, é modificado, como Quadros e Karnopp (2004) exemplificam:

Sinais que se opõem à configuração de mão:

Ilustração 2 – Pedra e Queijo.



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 51).

Sinais que se opõem quanto ao movimento:

Ilustração 3 – Trabalhar e Vídeo.



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 52).

Sinais que se opõem quanto à Locação:

Ilustração 4– Aprende e Sábado.



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 52).

Na língua de sinais brasileira, como em todas as línguas sinalizadas, utilizam-se as mãos na produção dos sinais, envolvendo o movimento e a expressão do corpo, combinando com os parâmetros iniciais propostos por Stokoe na década de 1960.

Por Configuração de Mão, entende-se que são as possíveis formas de como as mãos podem ser posicionadas. Nos estudos de Pimenta e Quadros (2006, p. 73), são apresentadas 61 configurações possíveis, ilustradas a seguir:

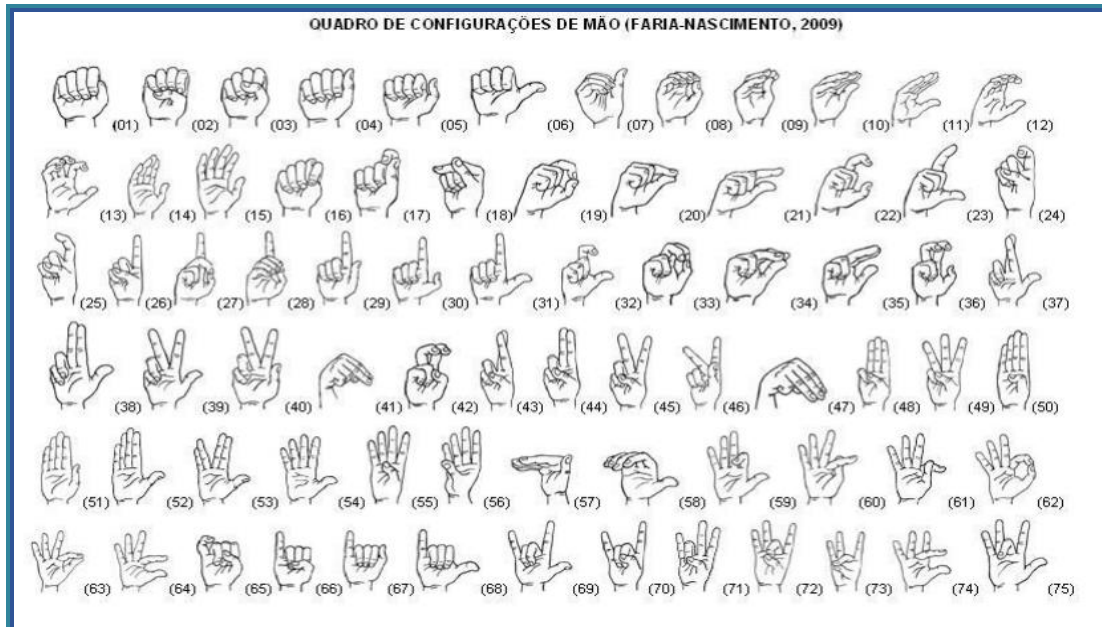
Ilustração 5 – Configuração das Mãos A



Fonte: Pimenta e Quadros (2006, p. 73).

Posteriormente, Nascimento (2009, p. 290) apresenta 75 configurações possíveis, como apresentado seguir:

Ilustração 6 – Configuração das Mãos B



Fonte: Nascimento (2009, p. 290).

Sendo assim, caracteriza-se por ser a posição em que a mão vai começar ou terminar no momento da execução de um sinal – palavra em língua de sinais.

O parâmetro intitulado de Movimento, como o próprio nome já descreve, é a movimentação feita pelas mãos, conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 54).

Para que haja movimento, é preciso haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço de enunciação) é a área em torno do corpo do enunciador. [...] o movimento é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço.

No parâmetro Locação, identificado e definido por Stokoe (1960), também conhecido como ponto de articulação (PA), Freidmam (1977, p. 57) afirma que corresponde ao local, *locus*, no corpo ou fora dele em que os sinais são produzidos. Para Quadros e Karnopp (2004), os movimentos podem ser processados em “[...] um espaço de enunciação, que corresponde a uma área que contem os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados”.

Já a Orientação de Mão não foi proposta por Stokoe e, sim, pelo linguista norte americano Battison (1974), nela constata-se que é a direção da palma da mão no momento das produções dos sinais.

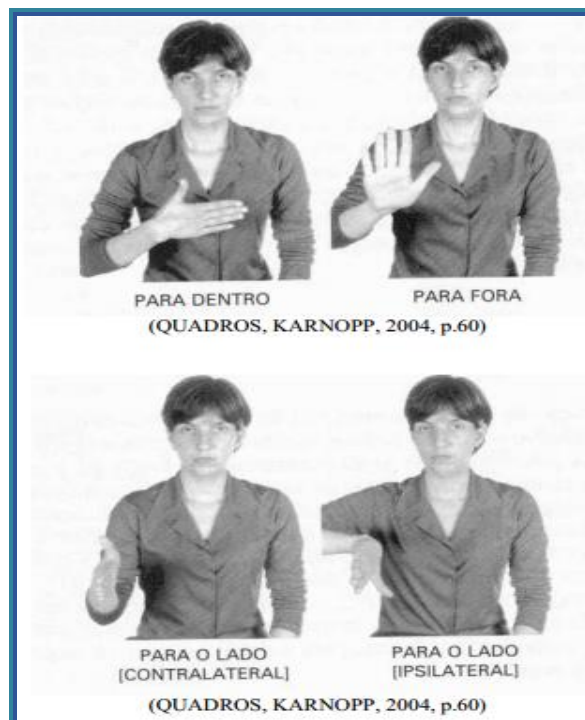
Quadros e Karnopp (2004), parafraseando Marentette (1995), afirma que temos seis tipos de orientações, a saber:

Ilustração 7 – Orientação de Mão A



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Ilustração 8 – Orientação de Mão B



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

No parâmetro que se refere às Expressões Não-Manuais (ENM), Quadros e Karnopp (2004, p. 60) apresenta dois papéis fundamentais para o entendimento das línguas de sinais, pois é, pelas expressões, que há a possibilidade da marcação de tempo, sejam frases interrogativas ou exclamativas, como propõe a autora:

As expressões não-manuais (movimento da fase, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco [...].

Sendo assim, os sinais precisam fazer uso de, no mínimo, três desses cinco parâmetros, alguns sinais podem ou não ter movimento ou expressões não manuais, contudo os parâmetros de configuração de Mão, locação e orientação são obrigatórios.

2.5 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

...Muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais (SKLIAR, 1997).

Refletir sobre as considerações de inclusão e exclusão nos remete ao ponto de definir e classificar os conceitos de cada um. Para tanto, com fundamento em Pedreira (2006, p. 21), definimos a palavra inclusão provinda do latim *includere* “[...] que significa enclausura, fechar por dentro, encerramento, prisão”, colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar. A palavra exclusão provém de *excludere* “[...] ação de afastar, exceção, fim” (Pedreira, 2006, p. 21). Nesse sentido, há uma lógica entre a inclusão e a exclusão como termos relacionais em que um não existe sem o outro.

Pedreira (2006), em sua dissertação embasada nos escritos de Robert Castel, sociólogo francês, mostra três mecanismos que pertencem à ação de exclusão.

1. exclusão por aniquilamento – por meio do massacre e do genocídio do outro, como a colonização europeia na América, o holocausto nazista, as lutas interétnicas na África etc.
2. exclusão por confinamento e reclusão – por meio da separação institucional, em que o outro é mantido afastado, mas sob vigilância como os asilos de idosos e crianças, hospícios e as diferentes instituições para crianças e jovens delinquentes, indigentes e deficientes e, de certo modo, as prisões.
3. exclusão pela inclusão – uma forma de segregação incluindo, em que determinados segmentos sociais, embora não eliminados nem isolados, convivem com os(as) incluídos(as) de forma subalterna, sujeitos a uma

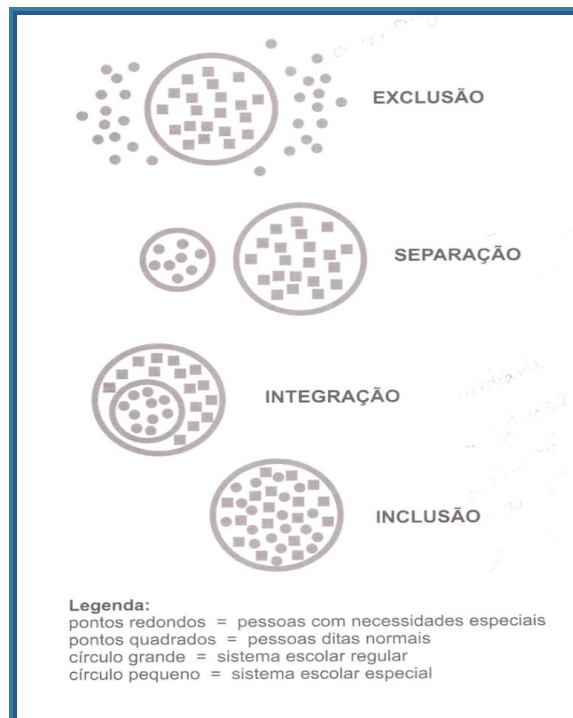
aproximação momentânea, como algo exótico ou romântico, mas que logo resulta num afastamento ou num aniquilamento, como por exemplo os sem-teto, os migrantes, os “inempregáveis”, as populações de ruas, os índios etc. (PEDREIRA, 2006, p. 22-23, grifo nosso).

Mediante as colocações de Pedreira (2006), refletindo sobre a vertente do povo surdo, da visão includente do aluno surdo em sala de aula, podemos suscitar alguns pontos, tais como:

- ✓ A questão da exclusão por massacre: os surdos foram massacrados durante anos, sendo forçados a adquirirem uma língua que não era a sua;
- ✓ Na questão da exclusão por reclusão: as escolas “especiais” para os surdos, as escolas oralistas que, durante anos e até hoje, estão tomando conta em alguns municípios. Os surdos estão segregados, reclusos dentro de sua própria escola;
- ✓ Na questão da exclusão pela inclusão: as salas mistas, com alunos ouvintes e surdos.

Podemos visualizar melhor essa questão na organização, extraída do texto Ensaio Pedagógico (BRASIL, 2006, p. 87), a seguir.

Ilustração 9 – Sistema Escolar



Fonte: Brasil (2006, p. 87).

Como podemos perceber, a primeira imagem: EXCLUSÃO, os alunos com necessidades especiais educacionais ficam à margem da sociedade/escola. Na imagem SEPARAÇÃO, podemos classificá-la como sendo as escolas especiais, onde os alunos não estão excluídos e sim separados da sociedade. Eles têm um tratamento especializado, porém não têm contato com outros colegas, os ditos “normais”. A imagem seguinte, INTEGRAÇÃO: podemos chamá-la de *situação atual*, os alunos ficam dentro das salas de aulas ou em espaços no meio social, porém não são atendidos como deveriam, ficam em um espaço perto dos demais, vivem com os demais e são forçados a parecer como os demais da classe. Por fim, a imagem INCLUSÃO: que mostra como realmente deveria ser o processo inclusivo. Revela que necessitamos de uma real interação entre os alunos das classes comuns e os recém-chegados, os incluídos (BRASIL, 2006).

Mesmo com todo esse processo de inclusão dos alunos surdos em sala de aula, eles mantêm suas alteridades excluídas, suas potencialidades negadas e seus sofrimentos estigmatizados.

Alunos com e sem deficiência são excluídos das escolas há muitos anos, sem que mudanças efetivas sejam feitas para resolver esse problema. Muitas medidas, até agora adotadas, não passam de paliativas.

Todavia, são os alunos com deficiência que frequentam as escolas comuns que estão impondo aos professores uma reflexão mais séria acerca da nossa concepção de escola e das nossas práticas pedagógicas. E já existem, no país, tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais, inúmeras experiências bem-sucedidas de pessoas e entidades que, com responsabilidade, sem vanglória e com fundamentação científica sólida, estão abrindo o caminho da educação inclusiva e eliminando as velhas e bolorentas práticas excludentes da pedagogia tradicional.

Para esclarecer questões polêmicas educacionais, deter-nos-emos na legislação inclusiva. Embasada nas ideias de Skliar (1997), a questão da inclusão não abrange somente os direitos educacionais, mas também questões culturais, sociais e históricas de um povo. Neste momento, descreveremos somente as ideias da inclusão educacional dos sujeitos surdos.

De acordo com Laplane (2011, p. 28), ao mencionar a inclusão nessa vertente, devemos explicitar as leis que embasam o seu cumprimento, que são:

- ✓ A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948);
- ✓ A Declaração Universal dos Direitos a Infância (1956);
- ✓ O Documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990);
- ✓ A Declaração de Salamanca (1994);
- ✓ A Constituição Nacional (1988);
- ✓ O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- ✓ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- ✓ O Plano Nacional de Educação Básica (2001), entre outras.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem (OEA, 1948), é considerada a importância da excelência educacional para todos, defendendo que os seres humanos são livres e iguais perante a sociedade em dignidade e direitos, como relatado em seu artigo 1º e reafirmado em seu artigo 26:

Art. 1º. – Todas as pessoas têm direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, o nível básico.

Artigo 26

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada à seus filhos (OEA, 1948):

Sendo assim, Laplane (2011, p. 28) conclui expressando que:

O objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, devendo favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos.

Toda pessoa tem direito à educação. Deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. A educação necessita visar à plena expansão da personalidade humana e ao

reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e precisa favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

Como a Declaração dos Direitos do Homem apregoa a educação como um direito de TODOS, o surdo também tem o direito de estar na escola.

No ano de 1956, é sancionada a Declaração Universal dos Direitos da Infância que apregoa que toda criança tem o direito à educação. As crianças que necessitam de cuidados especiais têm o direito de serem assistidas por pessoas especializadas. A criança deve ser “[...] protegida das práticas que provoquem discriminação racial, religiosa ou de qualquer outro tipo” (LAPLANE, 2011, p. 29).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990, grifo nosso), realizada em Jomtien (Tailândia), reafirma a educação como um direito de todos. Os artigos 3º e 7º são bem explícitos na relação ao aluno incluído.

Art. 3º § 5 - As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Art. 7º - As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...].

Nessa Conferência, as leis foram contundentes nas questões relacionadas à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, pois determinam à educação um trabalho direcionado para alunos e também coloca os níveis governamentais responsáveis em desenvolver esse trabalho.

Em 1994, quatro anos após, a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais Educacionais, descrevendo a Declaração de Salamanca, reforça a educação para todos. Como é abrangente, as crianças com necessidades especiais não ficam de fora, elas também têm o direito de estudar. A Declaração tem como objetivo “[...]”

informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais, [...]” (UNESCO, 1994).

O artigo 3º da Declaração de Salamanca determina que todos os estabelecimentos de ensino sejam obrigados a matricular todas as crianças, sem distinção.

Art. 3º. – O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A referida declaração implica em profundas mudanças na área educacional brasileira, pois atinge o currículo, as práticas escolares, o papel da escola na formação docente e nas condições de trabalho.

Pensando em leis que abrangem vertente internacional, podemos citar a Constituição Nacional (1988) que vem reforçando a educação como um direito de todos e os alunos “[...] portadores de deficiência devem ter atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino” (LAPLANE, 2011, p. 29).

Para o autor, outro que devemos mencionar é o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, que reafirma a educação como um direito para todos e assegura atendimento especializado para portadores de necessidades especiais educacionais.

No ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial vem como modalidade da educação básica, dispondo de profissionais especializados para atuarem com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (LAPLANE, 2011).

O Plano Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2001) também pontua questões referentes à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais educacionais.

[...] integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial.

Contudo, nas leis e na declaração mencionada, não há claramente a expressão “inclusão” dos alunos, aparecendo somente no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001) conceituam Educação como um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos.

Assim, a disciplina LIBRAS é incluída nos cursos de Licenciatura e nos cursos de fonoaudiologia, conforme prerrogativa do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), visando às discussões necessárias em relação à inclusão das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, pois objetiva que todos os cursistas nessas áreas supracitadas saibam atender a respectiva deficiência.

3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E A LIBRAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para entendermos o momento atual em que está inserida a disciplina de libras e a sua aplicação nos cursos investigados – Pedagogia, Biologia e Educação Física – é necessário descrever alguns aspectos históricos mais relevantes, vivenciados pela Instituição de Ensino Superior em que os subsídios foram coletados.

Os dados históricos que serão apresentados acerca da instituição foram coletados em entrevista informal com o atual Coordenador Acadêmico, visto que ele trabalha desde o primeiro ano de funcionamento, sendo o único profissional a passar por todas as transformações históricas inerentes à IES. Os nomes, instituições e pessoas envolvidas serão fictícios, objetivando preservar a identidade de todos os envolvidos.

O percurso histórico dessa instituição de Ensino Superior, intitulada, SACRA, tem início no mês de novembro de 1984, ocasião em que a professora Ana fundou a primeira IES no município de Linhares – ES. Foi ofertado o curso de Pedagogia, com as habilitações Administração Escolar, Inspeção Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar, com 200 vagas anuais, conforme o Decreto nº 90.569, da Presidência da República. Porém, na primeira turma, ingressaram 144 alunos, divididos em duas turmas. O curso obteve o reconhecimento do Ministério de Educação no ano de 1988, às vésperas da formatura.

No ano de 1988, o município ganha outra Instituição de Ensino Superior: ADM de Linhares, que passa a oferecer os cursos de Administração e Ciências Contábeis, com 80 vagas para cada curso.

A Instituição pioneira, SACRA, no ano de 1989, passa a oferecer, além de Pedagogia, o curso de Administração, disponibilizando 100 vagas. Os linharenses passam a ter opções, um total de 3 cursos, que contribuíram para o desenvolvimento local.

Contudo, no ano de 1991, a professora Ana, fundadora da SACRA, deixando o município, vende a IES para Marlon, proprietário da ADM Linhares. Essa negociação se consolidou em julho de 1991, mês em que as duas Instituições de ensino superior passam a ocupar o mesmo espaço, apesar de serem duas empresas. Segundo relato do Sr. João, Coordenador Acadêmico, os trâmites legais que vislumbravam as aprovações dos cursos junto ao MEC já estavam em tramitação e não podiam modificar os nomes das empresas solicitantes.

A partir de então, as ações foram em conjunto, com um mesmo gestor e, no ano de 1994, tanto o curso de Administração da SACRA quanto a Instituição ADM Linhares são reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), ambas, regulamentadas pelas Portarias 986 e 987, de junho de 1994.

Os avanços estavam acontecendo e a busca por formação continuada buscava novos rumos. Assim, no ano de 1996, a SACRA cria o Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, oferecendo cursos nas áreas de Educação, Administração e Contabilidade.

Em 1997, a mantenedora das duas instituições modificou a estrutura organizacional, passando a ser uma única instituição e pleiteou, junto ao MEC, nove projetos de autorização de outros cursos: Geografia, Letras (Português/Inglês), História, Ciências Biológicas, Direito, Normal Superior, Comunicação Social e Psicologia. Entretanto, em setembro desse mesmo ano, a Secretaria de Ensino Superior divulga os padrões de qualidade dos cursos de graduação e, obrigatoriamente, a IES teve de adequar as solicitações já protocoladas o que retardou o processo de liberação. Com as autorizações, foram ofertados, em 1999, os cursos de Administração com Habilitação em Marketing e Comércio Exterior, com 100 vagas cada. Em agosto de 1999, teve início o Curso de Geografia – Licenciatura Plena, com 60 vagas.

Durante todos os anos, foram sendo ofertadas vagas de ingresso ao Ensino Superior dos cursos já autorizados e, no ano de 2000, foram abertos mais quatro novos cursos: Letras - Habilitação Português/Inglês e respectivas literaturas, com 60 vagas; História, com 60 vagas; Ciências Biológicas, com 60 vagas e Direito, com 150

vagas, sendo que Ciências Biológicas é oferecido no turno vespertino e Direito nos turnos vespertino e noturno. Com a implantação do curso de Direito, surge uma nova Instituição oficial, no mesmo espaço físico. Em 2000, com a unificação das três IES, há a implantação legal da Unidade de Ensino Superior de Linhares.

Nessa fusão, a instituição passa a ter 2159 alunos, distribuídos nos 10 cursos de graduação e um quadro de 78 professores, entre especialistas, mestres e doutores.

Conforme o Coordenador Acadêmico¹², a fusão teve como objetivos:

- ✓ Promover a criação cultural, o desenvolvimento da capacidade científica e do pensamento crítico;
- ✓ Diplomar pessoas nos vários cursos mantidos, sempre considerando duas vertentes: uma para o exercício das profissões e outra para a produção e socialização do conhecimento;
- ✓ Incentivar e realizar a pesquisa e a investigação científica estimulando as atividades criadoras;
- ✓ Divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos, num intercâmbio e cooperação com instituições de ensino dos diversos níveis;
- ✓ Provocar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional contínuo, possibilitando esses conhecimentos numa estrutura sistêmica;
- ✓ Propiciar o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, através de serviços especializados à comunidade numa relação recíproca;
- ✓ Oferecer formas adequadas da extensão cultural, visando a melhoria profissional dos cidadãos que não são usuários regulares;
- ✓ Participar do desenvolvimento socioeconômico do Espírito Santo e, em particular, da região norte do Estado, com prestação de serviços e assessoramento à comunidade em assuntos relativos aos campos do saber oferecidos pelos seus cursos.

Com o campo de trabalho cada vez mais promissor, visto que no norte do Estado do Espírito Santo, a Instituição tornava-se conhecida, no ano de 2002, passa a oferecer os cursos Normal Superior, com habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil; Educação Física; Comunicação Social com a habilitação Publicidade e Propaganda e Psicologia. No ano de 2003, oferece a habilitação em Jornalismo no curso de Comunicação Social, Sistemas de Informação e, ainda Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, contabilizando 19 cursos de graduação além de cursos de pós-graduação em diversas áreas.

¹² Informação verbal.

No período de 2004 a 2006, dos 19 cursos, os de Letras, História e Geografia foram extintos, devido à falta de ingressantes, pois o município recebeu, no ano de 2003, uma faculdade que oferecia cursos na modalidade Ensino a Distância (EAD). Com as mudanças legais, o curso de Normal Superior também foi extinto, passando a ter somente o curso de Pedagogia, com quatro anos de formação, abarcando todos os conhecimentos do curso de Normal Superior, anos iniciais e educação infantil, bem como as disciplinas que compete ao pedagogo.

No ano de 2009, a instituição foi vendida a um grupo, aqui denominado MACRO, que é reconhecido como uma das maiores redes educacionais do mundo, ocasionando mudanças estruturais nos cursos, grades curriculares, ementários, de acordo com a mantenedora.

No ano de 2010, são ofertados cursos na área de Engenharia: Ambiental, Elétrica, Química, Controle de Automação e Engenharia de Produção. Em 2014, foram oferecidos, em parceria com o governo federal, alguns cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com os cursos Técnicos em: Agente Comunitário, Enfermagem; Estética; Farmácia; Gerência de Saúde; Informática; Logística, além de todos os cursos de formação em nível superior. A instituição registra, atualmente, cerca de 5.500 alunos matriculados, frequentando o ensino profissional e o ensino superior.

3.1 MUNICÍPIO DE LINHARES: ASPECTOS GERAIS

O município de Linhares está localizado ao norte do estado do Espírito Santo, possui 3.506km² de extensão territorial e seu litoral corresponde a 68 km de extensão, sendo considerado o maior município em área física. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2000, a população de Linhares correspondia a 112.617 habitantes e, no ano de 2010, o censo acusou um total de 141.306 habitantes. Está a 135 km da capital Vitória cortado pela rodovia BR 101, uma das maiores em âmbito nacional. Seu relevo é caracterizado em três diferentes regiões: a oeste, a região serrana em cuja localidade predomina a agricultura familiar; uma planície de tabuleiros na parte

central e uma planície costeira ao leste, totalmente no nível do mar, segundo dados do IBGE.

O município dispõe de muitas matas, cerca de 15%, segundo a Agenda 21(LINHARES, 2007),¹³ corresponde a florestas remanescentes da Mata Atlântica. E, em relação à água, Linhares tem 69 lagoas. A Lagoa Juparanã é considerada uma das mais importantes do Brasil. O Rio Doce atravessa a cidade e se encontra com o mar no Distrito de Regência. Na foz do Rio Doce, há grande diversidade de belezas naturais por ser o ponto da desova das tartarugas marinhas, ficando, nesse ambiente, o Projeto Tamar.¹⁴ Conta, ainda, com as praias do Degredo e do Pontal do Ipiranga.

Historicamente, o município de Linhares, conforme a Agenda 21 (LINHARES, 2007, p. 20),

Tem uma longa história, mas por uma convergência de diversos fatores, foi o último município a ser povoado no Espírito Santo. Em 1833, quando conseguiu a condição de Vila, designação dos Municípios no Brasil Império, Linhares era um vasto território quase todo desabitado que se estendia do litoral da Capitania do Espírito Santo à divisa com a Capitania de Minas Gerais, ocupando extensa faixa de terra nas margens norte e sul do Rio Doce.

A partir da década de 1930, o município teve um crescimento dinâmico na economia, com o cultivo do cacau e com a construção de trilhas que, posteriormente, seriam transformadas em estradas de ligação com as localidades do interior. Ao município de Linhares pertenciam os municípios de Vila Valério, Rio Bananal e Sooretama, mesmo com o desligamento dessas localidades, Linhares ainda é considerado o maior em extensão territorial do Estado.

Um marco para seu crescimento municipal foi a construção da ponte Getúlio Vargas em 1954, quando o então Presidente da Nação veio ao município para a sua inauguração. Anteriormente a essa data, os mecanismos de entrada e saída do município era somente por balsas. Hoje, o estado do Espírito Santo está organizado

¹³ Plano de desenvolvimento sustentável de Linhares, elaborado no ano de 2007, pelo então prefeito José Carlos Elias.

¹⁴ Projeto de preservação das tartarugas marinhas, localizado no litoral do município, no distrito de Regência.

em 78 municípios, em 12 microrregiões de gestão – Linhares pertence à microrregião 2.

No aspecto econômico, Linhares, durante os anos de 1950 a 1970, expandiu-se por meio da exportação de madeira nativa e das atividades agrícolas. Na década de 1980, vivenciou um período de estagnação econômica devido à crise na agricultura e o fim do ciclo da madeira, fatos que acarretaram o fechamento de muitas fábricas e o empobrecimento dos habitantes. Porém, nos anos de 1990, a economia volta a crescer com a modernização tanto na agricultura quanto na ampliação do setor comerciário e industrial. Atualmente, é considerada uma cidade em constante expansão, visto que as indústrias de grande porte estão sendo localizadas no município, gerando emprego e renda para os linharenses.

No âmbito educacional, o município é responsável pela Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais e finais – e o Estado com as séries finais. Há, ainda, um Polo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), uma Universidade Aberta do Brasil (UAB), e duas Unidades de Ensino Superior, sendo uma de responsabilidade municipal – Faculdades de Ensino Superior de Linhares (FACELI), e uma particular.

3.2 LIBRAS: PERCURSO NA FACULDADE

Com base nas transformações legais, no ano de 2008, a nova grade curricular do curso de Pedagogia visava à aplicação da disciplina de Libras no 5º período dos ingressantes nesse ano, ou seja, os alunos que ingressaram no ano de 2008 cursaram a disciplina no ano de 2010, primeiro semestre. Essa turma contava, inicialmente, com 65 alunos, mas chegaram à formatura, no ano de 2011, com um total de 47 alunos.

No ano de 2009, com todas as transformações advindas da nova fusão com o grupo MACRO, as ementas e grades curriculares dos cursos passam a seguir as propostas da nova gestão, sendo assim, os ingressantes estudariam a nova organização e os remanescentes terminariam os estudos normalmente, obedecendo às grades elaboradas pela antiga instituição. Porém, em 2008/2, não há registro de ingressantes.

No primeiro semestre de 2009, a grade do curso de Pedagogia visava à aplicação de uma disciplina intitulada “Linguagens Especiais” no segundo período do curso, a qual vislumbrava o ensino básico dos conceitos acerca da língua de sinais e do Sistema Braille e, no quarto período, a disciplina de língua brasileira de sinais. Contudo, essa grade era ministrada em “termos”, ou seja, em um semestre os alunos estudavam dois meses e meio 5 disciplinas e mais dois meses e meio outras 5 disciplinas, totalizando 10 disciplinas em um semestre.

A turma ingressante no primeiro semestre de 2009 cursou as duas disciplinas, a primeira – Linguagens Especiais – ainda em 2009, segundo semestre, e a disciplina de Libras no ano de 2010, segundo semestre, seguindo as grades estipuladas pelo sistema da instituição MACRO.

No primeiro período de 2010, uma turma do curso de Pedagogia, ingressante no ano de 2008, oriunda da grade formulada pela Unidade de Ensino Superior de Linhares, cursou a disciplina de Libras com carga horária de 80 horas. No segundo semestre do mesmo ano, a turma que já havia estudado as disciplinas de Linguagens Especiais em 2009, teve a disciplina de Libras. Outra turma, ingressante no início de 2010, cursou a disciplina de Linguagens Especiais, também nesse semestre.

Já, no curso de Ciências Biológicas, a primeira turma a cursar a disciplina de Libras foi no ano de 2010, segundo semestre, no turno vespertino, com um total de 23 alunos.

Em 2011/1, Linguagens Especiais foi ofertada somente para 4 turmas do curso de Pedagogia que, nesse momento, teve como vertente estudada, somente o sistema Braille, visto que, posteriormente, estudariam a disciplina de Libras. Foram as últimas turmas a estudarem essa disciplina, uma vez que as grades curriculares sofreram reformulações e foram substituídas. Em 2011/2, a instituição teve três turmas da disciplina de Libras que, no semestre anterior, haviam estudado só o Sistema Braille, totalizando 146 alunos nesse período a conhecerem um pouco acerca da singularidade dessa língua.

Com tantas modificações em grades curriculares e mudanças nas estruturas institucionais, em 2012/1 e 2012/2, em 2013/1, não houve a aplicação da disciplina de Libras para nenhum curso. Na Pedagogia, a disciplina passou a ser aplicada no último semestre e como no curso de Ciências Biológicas, não houve alunos ingressantes nos anos anteriores, ao chegar nesse ano, não havia alunos cursando o 6º período, momento no qual a disciplina era ofertada.

No segundo semestre de 2013, a disciplina de Libras volta a ser aplicada para uma turma do sétimo período do curso de Pedagogia, com carga horária de 80 horas. No primeiro semestre de 2014, a disciplina Libras é ministrada para duas turmas formandas do curso de Pedagogia, ingressantes do primeiro semestre de 2011, num total de 97 alunos.

Em 2014, a faculdade registra cinco turmas cursando a disciplina no curso de Pedagogia, as quais são as investigadas neste trabalho. A turma do 7º período ingressou em 2011/2. O curso está organizado em 7 semestres e perpassa desde a educação infantil até a de jovens e adultos, bem como os fazeres das partes pedagógicas institucionais.

O curso de Educação Física – licenciatura – prevê a aplicação da disciplina no segundo semestre em curso e, nesse ano, contam com duas turmas, sendo as primeiras nessa modalidade. Já, no curso de Biologia, a instituição tem duas grades curriculares em andamento, uma em que o sexto período cursou a disciplina e outro em que os ingressantes, alunos do primeiro período, cursam.

3.3 LÍNGUA DE SINAIS: COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA

Sendo a Língua de Sinais um meio de comunicação, Silva (2008) salienta que os surdos pré-linguais, ou seja, pessoas que já nasceram surdas e que nunca tiveram contato com nenhuma outra forma de comunicação, linguagem, têm, na Libras, a ferramenta linguística para sua comunicação e desenvolvimento do pensamento.

Quadros (1997) afirma que o incremento da linguagem de uma criança surda e de uma criança ouvinte ocorre por caracteres diferentes. A criança ouvinte está

diretamente ligada aos estímulos sonoros que, durante os primeiros meses de vida, brinca com as mãozinhas e depois inicia o balbucio oral e aprende o sistema de sua língua materna. Já a criança surda começa da mesma forma, desde os primeiros meses de vida estão expostas ao contato com as pessoas, porém as informações sonoras não são absorvidas, e os balbucios e as manifestações das mãos são produzidos constantemente. Porém, não tendo o estímulo auditivo, o processo do balbucio não tem o aprofundamento como nas crianças que são ouvintes.

Fernandes (2007, p. 107) afirma que cerca de 90% das crianças surdas nascem em lares totalmente ouvintes, por isso “É muito pequeno o número de surdos que conseguem seu desenvolvimento linguístico nos padrões de normalidade”. Ou seja, no período correto da aquisição da linguagem, que possui função essencial na vida do ser humano, sem ela, o indivíduo não consegue perceber as relações e o contexto ao qual está inserido.

Goldfeld (2002, p. 57) afirma que:

[...] a linguagem além de ter uma função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente. A aquisição da linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança.

A falta de formulação de conceitos é um grande entrave na aquisição da linguagem. Devido às dificuldades encontradas, essa privação causa, no sujeito, transtornos intelectuais, emocionais e sociais, ou seja, prejuízos que, ao longo da vida, são percebidos, notados, pela falta de informação pertinente das ações sociais.

3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

No decorrer dos últimos anos, a formação do docente universitário vem sendo tema de discussões em todos os âmbitos educacionais. A universidade está trazendo essas discussões na tentativa de estabelecer o papel do educando na sociedade para constituir as funções face o processo ensino-aprendizagem.

O momento social requer, do profissional, habilidades que precisam ser dotadas de potencialidades específicas da área de atuação, adquirida por meio de aprendizado crítico e reflexivo em sua formação universitária. Para ser formador de profissionais, é preciso uma gama de conhecimentos que não se limita ao da disciplina lecionada, e, sim, à abrangência dos demais assuntos sociais.

O ponto principal da universidade centra-se na política perante a sociedade, o desenvolvimento social e de novos valores, assim o indivíduo deve saber escolher caminhos alternativos para a elaboração de novos paradigmas sociais, atribuindo novos valores à sua práxis.

Parafraseando Zabalda (2004), o ensino superior passou de um sonho distante para uma realidade social plena. Há alguns anos, as pessoas não conseguiam ingressar na universidade por motivos diversos e os que iniciavam era somente por um bem cultural, uma questão de padrão econômico.

De bem cultural, a universidade passou a ser bem econômico, de lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo benefício é conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade) (ZABALDA, 2004, p. 25).

O ensino superior oferece a educação baseada no bem social, sendo exigido por intermédio de uma educação de qualidade e com docentes competentes, requisitando uma educação que ajude o aluno a pensar, ao invés de simplesmente lhe ensinar ideias e conhecimentos acumulativos.

Para exercer a função docente no ensino superior, são necessários conhecimentos específicos e habilidades apropriadas às atividades docentes para melhorar sua qualidade, pois é uma atividade de grande relevância social, mas certamente não se pode reduzir a problemática educacional brasileira à formação e atualização dos educadores como se fossem possíveis soluções independentes do contexto social mais amplo. A sua profissionalização está vinculada à formação de como lidar com os alunos a fim de ensinar e aprender o que é proposto. Contudo, conforme Pereira (2009, p. 4)

[...] ser educador vai além de ser professor. Além do “como fazer” é preciso saber “porque fazer”, “para que” e “para quem” fazer; formar determinado topo de profissional, para qual sociedade. Da mesma forma, o educador deve se preocupar verdadeiramente com a autêntica aprendizagem do aluno.

Segundo Candau (2001), além dos seus conhecimentos, o educador precisa ser bom formador, para tal, necessita de uma formação condizente com a disciplina lecionada, bem como o seu grau de escolaridade. Apesar disso, saber o conteúdo a ser ministrado não é suficiente, é necessário saber como apresentá-lo aos alunos, estimulando a formação crítica e reflexiva dos conteúdos abordados em sala de aula.

Nas universidades, deparamo-nos com professores que pensam que ensinar é somente apresentar a matéria, porém Pereira (2009, p. 4) ressalta:

[...] a questão básica do ensino é explicar bem o conteúdo, mas como encaminhar o ensino a fim de que seja integrado em um conjunto significativo de conhecimentos, de habilidades e de atitudes, por parte do aluno. O que ele aprende vai muito além da aquisição de informações.

Gadotti (2003, p. 79) afirma que “[...] não basta sermos competentes para que sejamos educadores”. Precisamos de uma base sólida de conhecimentos. Torna-se inaceitável que um educador tenha, em mente, que uma pessoa nasceu para ser docente, que o dom é nato, muito menos que tenha a visão instrumental, utilizando somente técnicas, sem reflexões críticas, que são essenciais para o fortalecimento da formação.

Por tanto, com base em Luckesi (1987), é necessário ao docente uma formação pedagógica sólida, não só obtendo aperfeiçoamentos cognitivos específicos de sua disciplina, mas ampliando seus conhecimentos para as demais áreas da sociedade.

Pereira (2009, p. 5) afirma que:

Uma prática docente desprovida de uma compreensão filosófica do mundo e do educando, seja pelo desconhecimento de uma teoria de ensino e de aprendizagem norteadoras da prática educativa, seja pela falta de compreensão dos recursos ou dos métodos e técnicas de ensino, pode levar o educador a um projeto desvirtuado dos fins a que se propõe alcançar.

Uma consistente base pedagógica do docente pode proporcionar mudança em sua prática educacional, por relacionar-se com o processo ensino-aprendizagem de forma diferenciada, contemplando a interdisciplinaridade.

Conforme Perrenoud (2002, p. 17), o docente universitário, dotado de conhecimento, tem a autonomia e a responsabilidade de refletir crítica e competentemente sobre os diversos assuntos e ser capaz de produzir e repensar sua ação.

A formação inicial tem que preparar o futuro professor para refletir sua prática para criar modelos e, para exercer cognição e metacomunicação (LAFFORTUNE, MONGEAU; PALLASCIO, 1998) nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica [...].

Segundo Pimenta (2000, p. 59), somente exclusivamente com uma formação, o professor poderá vencer os desafios encontrados perante sua práxis, tendo como base para seu trabalho:

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente.

É necessário perceber o momento histórico dos educandos e direcionar os ensinamentos para essa vertente, porque, por essas transformações, o docente pode refletir sobre o projeto político-pedagógico da instituição a qual pertence, discutindo a composição curricular do curso, repensando, segundo Pereira (2009, p. 6-7) “[...] as metodologias de ensino, os recursos didáticos que utiliza para promover/facilitar a aprendizagem dos alunos; ou mesmo incorporar experiências de trabalho que possibilitem ao aluno aprofundar seus conhecimentos [...]”. O trabalho do professor está além das dimensões técnicas, exige habilidades cognitivas que busquem meios para a sua ação, não desmerecendo o currículo, mas reajustando suas metodologias.

Repensando o processo ensino aprendido na visão de Contreras Domingos (*apud* PIMENTA, 2000, p. 64) torna-se necessário exigir dos docentes:

[...] que se estabeleçam seus vínculos com as dimensões curriculares, com os modos como a escola se organiza, sua estrutura administrativa, a legislação, a organização espaço-temporal, as condições físicas e escolares. Analisar quais processos intervêm na formação do conhecimento dos alunos nas classes e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, de onde procede o conhecimento que se ensina na escola etc.

Para ser professor de uma universidade, é necessária uma série de atividades prévias, bem como posteriores às aulas, exigindo um planejamento embasado em objetivos e estratégia que contemplem alguns requisitos que Pereira (2009, p. 8) relaciona com êxito.

Exige um professor orientador de atividades, estimulador do desenvolvimento do aluno, de sua aprendizagem individual e em grupo, realizando um trabalho em equipe de forma cooperativa, através do diálogo, de situações problematizadoras, investigadoras. Exige um professor que utilize dinâmicas de grupo, estratégias participativas que permitam “aprender a aprender”, técnicas que coloquem o aluno em contato direto com a realidade para explorá-la e melhor conhecê-la; que valorize leitura significativa e discussões inteligentes; que vivencie práticas articuladas a teorias.

De acordo com Pereira (2009, p. 10), cabe ao ensino universitário formar profissionais que saibam desempenhar as atividades de forma contextualizada e em equipe, envolvendo os demais ambientes do trabalho, por isso é exigido do docente do ensino superior um conhecimento nas várias vertentes do ensino, realizando-o pela “[...] atualização constante adquirida por meio de participações em curso de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios intercâmbios etc.”.

Nesses eventos, há uma troca de experiências e aquisição de novos conhecimentos, os quais possibilitam ao professor aprimorar seu fazer docente, possibilitando a criação de novos hábitos. Trata-se de uma construção constante, do docente universitário, de sua prática. A especialização pedagógica proporciona, portanto, ao docente, suporte teórico-prático que auxilia na atividade do magistério, de forma adequada, sobretudo os professores que ministram a disciplina Libras.

3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA DE SINAIS

A lei 9.394 (BRASIL 1996) estabelece um ensino igualitário para TODOS, independente de qualquer circunstância; ela é clara, sem exceção para a escolaridade. Em seu artigo 3º, está descrito: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Para tal permanência acontecer, os educadores, em sua formação, necessitam de preparo apropriado. Quando se trata de alunos surdos incluídos em salas regulares, os professores necessitam de uma formação na graduação que os capacite para ministrarem suas aulas.

Segundo a Lei n.9394/96, os educandos têm o direito a ingressarem e permanecerem na escola. Para isso, os professores necessitam estar preparados, para recebê-los, em sua língua (libras), visto que já foi aprovado pela Lei n.10436 de 2002 e regulamentado pelo Decreto 5626 de 2005 que os surdos ou deficientes auditivos têm o direito de se comunicarem por meio da Libras, sua língua mãe. Para um educador adquirir os conhecimentos necessários para lecionar, necessita de outro educador que, na graduação, possa abranger as questões relevantes para seu desenvolvimento, básico, na língua de sinais.

O Capítulo II “Da inclusão da libras como disciplina curricular”, do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005, grifo nosso), regulamenta a disciplina de Libras nos currículos do ensino superior.

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

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

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

Para tanto, a disciplina de Libras necessita de um profissional qualificado para atuar no ensino superior. Sobre esse ponto, o Decreto anteriormente referido é claro:

Art. 4º. A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Para tal, o governo federal, juntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), institui o curso LETRAS – LIBRAS em 2006. A licenciatura plena

em Libras para o ensino dessa disciplina, em todos os âmbitos educacionais, atende as especificações da Lei n. 9432/02 e do Decreto n. 5626/05, com as primeiras turmas na modalidade a distância e, no ano de 2007, com novas turmas de licenciatura e a implementação do bacharelado, também a distância.

O Curso de Licenciatura em Letras-Libras é desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e conta com uma rede de oito instituições de ensino superior conveniadas, possibilitando o oferecimento simultâneo do mesmo curso em diferentes regiões do país. São nove polos, localizados na: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, Universidade de São Paulo, Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Catarina. Cada instituição tem 55 alunos regularmente matriculados, com exceção do polo UFSC, que tem 60 alunos, totalizando 500 alunos. Esta formação é financiada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial (CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009, p. 3).

Esse curso foi implementado a distância devido à urgência na formação de profissionais capacitados para a docência em nível superior. Todavia, futuramente, formará turmas presenciais.

A espera na formação desses profissionais é de, no mínimo, quatro anos. O Decreto 5625/2005 também especifica outra formação para atender, com mais rapidez, as instituições de ensino superior.

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

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

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

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

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

§ 2º. A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério (BRASIL, 2005, grifo nosso).

O exame de proficiência em Libras consiste em uma prova aplicada pelo MEC, em nível nacional, que avalia a fluência no uso, no conhecimento e na competência para o ensino dessa língua. Ele certifica duas modalidades: proficiência no uso e no ensino de Libras e proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras.

O Prolibras, exame de proficiência em Libras, é aplicado anualmente; os inscritos passam por uma prova objetiva e de múltipla escolha, aplicada em língua de sinais, de igual teor para ambas as modalidades. Aprovados, nessa etapa, os candidatos submetem-se a uma prova prática para comprovar as suas competências dentro da modalidade desejada.

Na certificação de proficiência, no uso e no ensino de Libras, é dado ao profissional o direito de exercer a docência na disciplina de língua de sinais, seja em cursos básicos da língua, seja em instituições de ensino superior (IES). Na certificação de proficiência na tradução e interpretação da LIBRAS-Português-LIBRAS, é concedido o direito de traduzir todo e qualquer evento dentro dessas línguas, podendo também trabalhar em ensino superior, de acordo com a sua formação prévia.

Após apontarmos as modalidades na formação básica para o docente de língua de sinais, apresentaremos, a seguir, a pesquisa realizada com três profissionais atuantes nessa disciplina.

4 ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO

4.1 ATORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Para essas descrições e análises dos objetivos traçados, foram envolvidos, nas pesquisas, os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia, de Educação Física e de Biologia, a professora da disciplina e os alunos cursistas da disciplina de Libras.

Os cursistas somam 176, distribuídos em 5 turmas de Licenciatura da Faculdade Pitágoras de Linhares-ES, sendo 2 turmas do curso de Educação Física, ambas cursando o 2º período, uma no matutino e outra no vespertino, aplicadas num total de 70 alunos. Nessas turmas, a disciplina tem carga horária de 40 horas semestral, distribuídas em 3 horas/aulas por semana.

E mais duas turmas do curso de Licenciatura em Biologia, uma do 1º período e a outra no 6º. As aulas são desenvolvidas respectivamente, às terças e às quintas-feiras, para 63 alunos, com carga horária de 60 horas semestrais, com 3 horas/aulas por semana.

No curso de Pedagogia, há uma turma com 43 alunos, também formandos, cursando o 7º período, com aulas às quartas-feiras. Nessa turma, a disciplina possui uma carga horária maior, com 80 horas semestrais, distribuídas em 4 horas/aulas por semana.

Considerando o número de 176 alunos, somando as cinco turmas, temos 49 alunos do sexo masculino e 127 do sexo feminino. No curso de Educação Física, são 29 do sexo masculino e 41 do sexo feminino. No curso de Biologia, 19 alunos do sexo masculino e 44 do sexo feminino. E, no curso de Pedagogia, um do sexo masculino e 42 do sexo feminino. Os estudantes permeiam a faixa etária entre os 18 aos 51 anos de idade.

É importante destacar que os alunos do curso de Educação Física, por cursarem o segundo período, ainda não possuem experiência na área da educação, bem como

os alunos do 1º período do curso de Biologia. Entretanto, as duas turmas de alunos formandos, 6º período de Biologia e o 7º período de Pedagogia, praticamente 95% dos alunos, já atuam na docência.

4.2 LOCAL DA COLETA DE DADOS

Os dados dos coordenadores foram coletados em seus gabinetes de trabalho. Os referentes aos alunos foram coletados durante as aulas de Libras. Na última semana do mês de novembro/2014, foi aplicado um questionário fechado, visto que as semanas seguintes seriam de encerramento do semestre.

4.3 PROCEDIMENTO

A coleta de dados consistiu-se em uma entrevista semiestruturada a ser aplicada aos três coordenadores e um questionário para os alunos dos cursos de Educação Física, Biologia e Pedagogia em fase final da disciplina, aplicado depois de eles terem participado das aulas do semestre em curso (2014/02).

O programa da disciplina de Libras foi analisado, visto que os alunos dos três cursos, mesmo com cargas horárias diferentes, estudavam a mesma ementa.

O questionário foi aplicado junto aos coordenadores dos cursos. Foi marcado um horário prévio para o encontro e cada coordenador, em horário individual. Os questionários destinados aos cursistas foram aplicados durante as aulas da própria disciplina, ou seja, em cada dia da semana, foi aplicado o questionário para as turmas, a saber: na segunda-feira, para a turma do 2º período do curso de Educação Física, no horário noturno; na terça-feira, para os alunos do 1º período do curso de Biologia, no horário noturno; na quarta-feira, para o 7º período de Pedagogia, no horário noturno; na quinta-feira, para o 6º período de Biologia no horário noturno; e, na sexta-feira, para o 2º período de Educação Física no horário diurno.

5 ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS

Após a coleta de dados, apresentamos os resultados com base na análise nas ementas e programas das disciplinas que envolveram e envolvem os ensinamentos acerca da língua de sinais e, posteriormente, a análise das respostas dos questionários aplicados aos discentes das turmas envolvidas na pesquisa.

5.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – LINGUAGENS ESPECIAIS E LIBRAS

O Decreto 5626 de 2005, mais especificamente em seu capítulo 2, especifica a obrigatoriedade dos cursos de formação continuada, em nível de licenciatura, dispor da disciplina de Libras, estipulando como prazo máximo para a implementação, segundo o documento:

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

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

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

Buscando atender as especificações do referido Decreto, a Instituição Macro,¹⁵ inicia o ano de 2008 com a grade de ensino para o curso de Pedagogia, incluindo essa disciplina para ser estudada no seu 5º período. Contudo, no ano de 2009, com a fusão das empresas já mencionadas no capítulo 3 desta pesquisa, a grade curricular tem uma nova nomenclatura, sendo assim uma nova ementa. Porém, essa nova disciplina intitulada “Linguagens Especiais” acabou sendo aplicada no primeiro, pois, na ordem das grades curriculares, a turma de 2008 estudaria em seu 5º período e a turma de 2009 estudaria em seu 2º período.

¹⁵ Nome fictício dado à Instituição investigada.

5.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA LINGUAGENS ESPECIAIS

A disciplina de Linguagens Especiais contava com 50 horas/aulas e teve como ementário:

A inclusão de linguagens especiais nos ambientes escolares, o deficiente auditivo, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e o processo de criação do Sistema Braille, sua utilização e importância na vida do deficiente visual (ANEXO A).

A princípio, a disciplina buscava abordar duas deficiências, a surdez e a cegueira, a primeira abrangia os aspectos linguísticos e sociais de um grupo e a outra as atividades e adaptações da educação da pessoa com cegueira e baixa visão. A disciplina foi distribuída em 5 grandes unidades, a saber: 1 Surdez, Cegueira e Baixa Visão; 2 Legislação Específica e Acessibilidade; 3 Língua Brasileira de Sinais; 4 Educação de Pessoas Cegas ou com Baixa Visão. Todas essas unidades com subtópicos, como especificados em anexo (ANEXO A).

O ementário e a distribuição dos conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina são longos para serem desenvolvidos em 50 horas/aulas e, na grade curricular dos cursos de Pedagogia, que contava com essa disciplina, os alunos ainda teriam, no 4º semestre, a Disciplina de Libras, ou seja, nesse primeiro momento, os alunos tinham um contato prévio com a língua e depois tiveram mais um semestre para estudar a língua de sinais, já com carga horária de 80 horas.

A referida disciplina foi aplicada somente 3 vezes na instituição Macro, tendo em vista as mudanças ocorridas durante os anos de 2008 a 2011 e a quantidade de turmas ingressantes.

5.3 ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DA DISCIPLINA – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais teve sua primeira turma, no ano de 2010, a ser aplicada aos alunos ingressantes de 2008, ao cursarem o 5º período do curso de Pedagogia. A disciplina objetivava que os alunos, ao final dela, pudessem “Comunicar-se basicamente, utilizando um acervo lexical da Libras, que propiciará

entendimento e desempenho na comunicação entre o aprendiz da Libras e seus usuários” (ANEXO B). E estava dividida em 5 grandes unidades que envolvia basicamente: Cultura e Comunidade Surda; Legislação Específica e Acessibilidade; Início à Língua Brasileira de Sinais; Estrutura linguística da Libras; Prática de Libras.

Essa ementa foi passada para as turmas de Pedagogia e Ciências Biológicas, porém com cargas horárias diferenciadas: Pedagogia com 80 h/a e Ciências Biológicas com 60 h/a. No segundo semestre de 2014, com a oferta de licenciatura em Educação Física, o curso ofertava a disciplina com 40 h/a.

Até o término da investigação, a Faculdade Macro já aplicou a disciplina de Libras para cerca de 19 turmas, entre os 3 cursos de licenciatura, como previsto em Lei Nacional.

O ementário da disciplina de LIBRAS foi elaborado pela professora contratada para ministrá-la e a mesma possui os requisitos formativos previstos no Decreto 5626/05, que são:

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

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

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

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

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

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério (BRASIL 2005, grifo nosso)

A docente formou-se no Curso de Norma Superior – Habilitação Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia como Complementação Pedagógica, Pós-graduação em Libras, Exame de Proficiência em Uso e Ensino de LIBRAS – Prolibras; Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e cursou a Faculdade

Letras Libras-UFSC, sem mencionarmos os cursos de formação continuada que ele fez na área.

Ao analisamos todos esses processos de aplicação e elaboração dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas que envolvem a língua de sinais, LIBRAS, observamos: na Disciplina de Linguagens Especiais, os conteúdos programáticos são riquíssimos, baseados nos estudos surdos em educação propostos por vários estudiosos na área, como Quadros (2008), Skliar (2005a), entre outros. Contudo, a carga horária não seria suficiente para ministrar, com profundidade, todos os assuntos pertinentes à ementa.

Já, na disciplina de LIBRAS, os conteúdos listados também competem com as discussões atuais acerca da singularidade linguística da educação dos surdos brasileiros, contudo a discrepância entre as cargas horárias disponibilizadas é bastante grande, pois propõem o mesmo ementário para três cargas horárias diferentes, ou seja, como será possível passar todos os conteúdos em igual qualidade para a turma que tem 80 h/a, 60 h/a e 40 h/a? Temos como hipótese que a turma do curso de Pedagogia obteve mais tempo para aprimorar seus conhecimentos em comparação com as turmas do curso de Educação Física.

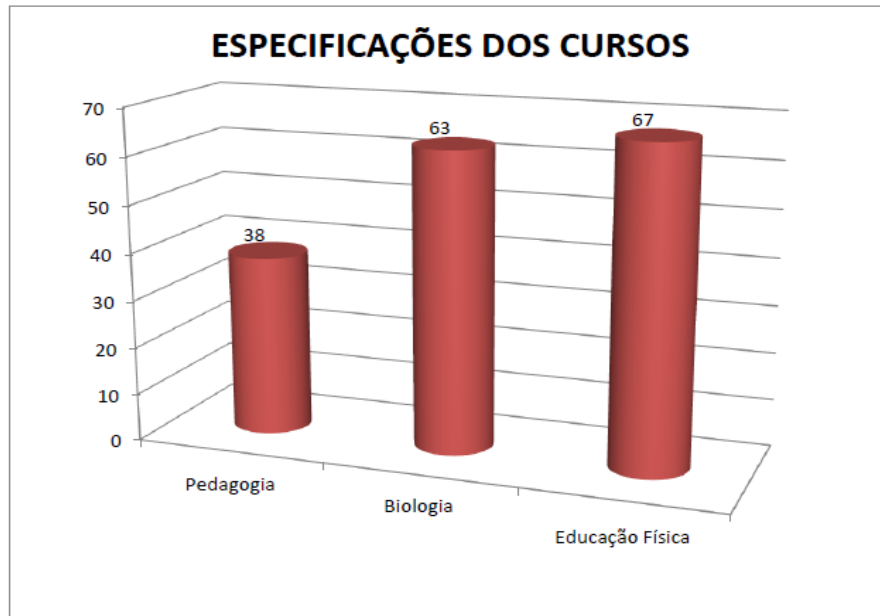
5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

O questionário aplicado aos alunos de graduação consiste em 9 perguntas fechadas com entendimentos e percepção acerca da língua de sinais e da aplicação da disciplina e uma pergunta aberta na qual se questiona a formação necessária para o professor regente de turma ter ou cursar, frente à inclusão do aluno surdo. E outras três questões envolvem, respectivamente, a identificação de curso, idade e opção sexual.

Inicialmente, tínhamos um número de 176 alunos previstos para a aplicação do questionário, contudo obtivemos 168 questionários respondidos. No curso de Pedagogia, obtivemos 88,4% dos questionários respondidos, no curso de Biologia, levando em consideração as duas turmas, 1º e 6º períodos, 100% respondidos e, no

curso de Educação Física, considerando os dois turnos, matutino e noturno, 95% respondidos.

Gráfico 1 – Número de Alunos por Curso



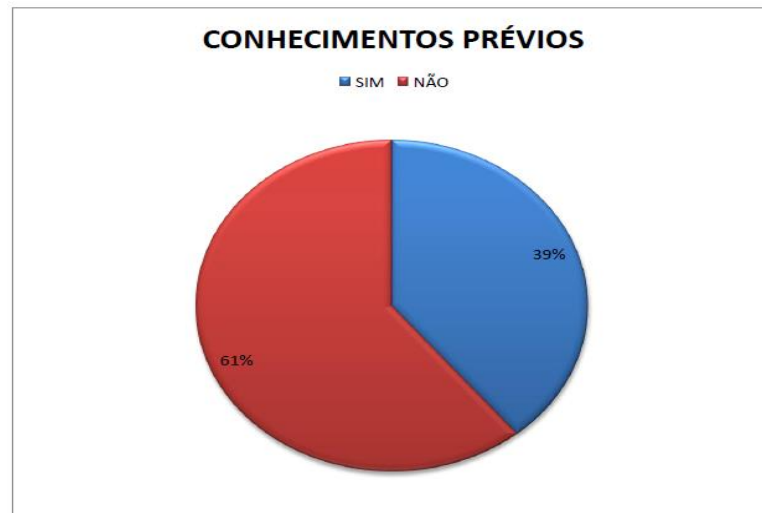
Dentro desse demonstrativo de alunos participantes da pesquisa, temos duas turmas formandas em 2014/2, e o percentual de alunos já trabalhando na área é de 14%, ou seja, cerca de 145 participantes não conhecem a realidade do processo educacional ao qual os alunos surdos estão incluídos.

5.5 CONHECIMENTOS PRÉVIOS ACERCA DA LÍNGUA DE SINAIS

Esse tema buscou investigar se os participantes já haviam tido algum contato com a língua de sinais ou com os surdos antes de iniciar a disciplina de Libras na graduação.

Os resultados mostraram que 60,7% dos participantes não haviam tido contato algum com a língua de sinais e os outros 39,3% já tinham obtido alguma informação sobre ela. Afirmaram que esse contato foi por meio do alfabeto manual impresso que são vendidos em ônibus, ou viram alguém utilizando a língua. Somente uma aluna relatou estar trabalhando em escolas que têm os alunos surdos incluídos, contudo ela não dominava a língua, somente conhecia os trabalhos realizados pelos profissionais.

Gráfico 2 – Conhecimentos Prévios dos Alunos



Esses contatos prévios especificados pela maioria dos participantes que responderam positivamente ao questionamento provêm de contatos superficiais com a língua, o que significa afirmar que eles não tiveram contato efetivo com a utilização da língua de sinais.

5.6 OBRIGATORIEDADE E IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Nesses aspectos, buscamos analisar a percepção dos participantes frente à importância e à obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS na graduação. Ao questionar sobre a importância de aprender a língua e suas especificidades, 99% dos alunos afirmaram que julgam ser importante e somente 1% afirma o contrário. No que se refere à obrigatoriedade da disciplina, os participantes opinaram sobre o processo de sua inclusão, sendo que 167 alunos concordam com esse aspecto legal e somente 1 discorda.

Decidimos analisar essas duas questões em conjunto por dois motivos: primeiro, por serem arguições complementares ao entendimento sobre a obrigatoriedade e sobre o processo de aceitação da disciplina; segundo, por encontrarmos uma discrepância entre as respostas. Ou seja, os números não batem, pois temos um participante que se contradisse, pois afirma que é importante estudar, porém deve ser optativa nos cursos de licenciatura, não concordando assim com a obrigatoriedade.

5.7 CARGA HORÁRIA

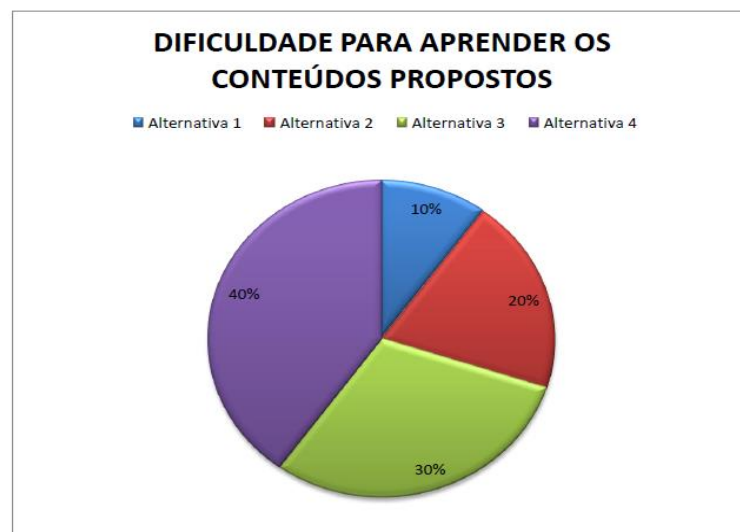
Os alunos foram questionados com relação ao tempo disponibilizado para os estudos linguísticos, se era suficiente, em função carga da horária diferente em cada curso: Educação Física, 40 horas; Ciências Biológicas 60 horas; Pedagogia 80 horas.

Do total de questionários respondidos, 91,7% apontaram a carga horária como pequena e 8,3% afirmaram que a carga horária era suficiente. Esses 8,3% eram alunos do curso de Pedagogia. Vale lembrar que a Lei de Libras (10.436/02) e o Decreto 5626/2005 que regulamentam a disciplina não estipulam carga horária deixando a cargo das unidades de ensino. Na maioria das vezes, não é condizente com os conteúdos a serem estudados.

5.8 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DOS CONTEÚDOS

Por ser um questionário fechado, foram propostas quatro alternativas, a saber: 1) sim, pois não gosto dessa língua; 2) sim, é uma língua rica, porém difícil de aprender em tão pouco tempo; 3) não, pois já tinha alguns conhecimentos prévios; 4) não, porém é uma língua que necessita de mais tempo para aprimorar os sinais. Obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 3 – Conteúdo Proposto



Considerando o percentual de alunos participantes, as dificuldades apresentadas, novamente, estão voltadas para a questão do tempo e da carga horária, disponibilizada para a disciplina. Assim, 40% dos participantes afirmaram que não sentiram dificuldade em aprender, contudo precisavam de mais tempo para desenvolvê-la. Sobre esse assunto, Martins (2008, p.195) resalta que não se pode tornar “[...] superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”.

As autoras Quadros e Campelo (2010) salientam que a disciplina de Libras no Ensino Superior é para oferecer os conhecimentos básicos, iniciais, da língua, visto que o tempo disponibilizado a ela é insuficiente para o módulo básico da prática, mas, na ementa, constam os aspectos teóricos do desenvolvimento cultural. Levando em consideração a complexidade de aprender uma língua nova e o tempo da disciplina, são pontos característicos para a demonstração que obtivemos dos 40% dos participantes questionarem sobre o tempo disponível para a aquisição da língua.

5.9 ATUAÇÃO NUM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A sétima questão objetivou avaliar a concepção dos participantes acerca da inclusão dos alunos surdos e a sua atuação frente ao aluno incluído, os resultados obtidos foram: 32,7% afirmaram que não estavam preparados para lecionar para uma sala inclusiva; 52,4% afirmaram que, mesmo não tendo estudado profundamente a língua, conseguem sim, dar aulas para os alunos surdos e 14,9% consideram não estarem aptos por não saberem mais sobre o processo de avaliação dos alunos.

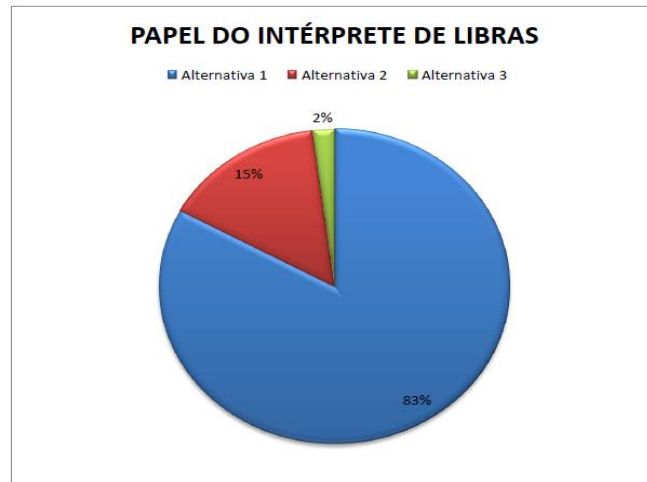
Pelas respostas obtidas podemos perceber que os participantes afirmaram que podem, sim, ministrar aulas para os alunos surdos, contudo afirmam não terem os conhecimentos necessários para atendê-los corretamente.

5.10 O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA REGULAR

Para a questão 8, ficou a responsabilidade de analisar o entendimento dos participantes acerca do papel do intérprete de LIBRAS nas salas regulares, sendo proposto, como alternativa, as seguintes questões: a saber: 1) Interpretar as aulas

na forma mais clara possível, passando todas as informações para o aluno surdo; 2) Interpretar os comandos principais que o professor passa e é responsável por ensinar ao surdo todos os conhecimentos passados em sala; 3) Monitorar os alunos surdos, cujo resultado está contido no gráfico 4.

Gráfico 4 – Intérprete de Libras na Sala de Aula Regular



Após o sancionamento da lei da LIBRAS, em 2002, e sua decretação, em 2005 (10.436/02 e 5.626/05 respectivamente), emerge a valorização de uma das profissões mais antigas, conforme registro bíblico: Tradutor/Intérprete; rompendo o paradigma clínico-terapêutico, corroborando com a ruptura do oralismo para o bilinguismo.

Lacerda e Poletti (2014) afirmam que, nos Estados Unidos (EUA), nas décadas de 1980 e 1990, com o aumento do número de crianças surdas na escola regular, aumentou também a procura por intérpretes educacionais, o que ocorre também no Brasil, nos últimos anos.

Segundo Damázio (2007, p. 49), o Tradutor/Intérprete de LIBRAS é a pessoa fluente tanto da língua oral quanto da de sinais, tendo habilidade para verter de uma a outra língua. Quanto à sua função na sala de aula, é válido ressaltar que, embora seja visto como professor/tutor, por muitos leigos inclusive aluno de séries iniciais, devido ao desconhecimento, ele não é apenas o mediador da comunicação entre professor/aluno surdo e vice-versa, mas também tem fundamental importância no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Lacerda e Poletti (2014, p. 356) afirmam ainda que o intérprete assume uma postura multifuncional:

[...] ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador [...].

Tais funções são compreendidas nos anos iniciais do ensino fundamental, distanciando-se gradativamente ao passar dos anos/séries, aproximando-se do exercício de sua função: Tradução/Interpretação.

5.11 INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Nesse item, buscamos analisar o entendimento dos participantes acerca da aceitação frente à inclusão dos alunos surdos no ensino regular, questionando-os sobre a sua permanência em classes regulares. Demos como alternativa as seguintes: 1) Alunos surdos devem, sim, estarem junto aos alunos ouvintes, pois devemos incentivar a inclusão. 2). Os alunos surdos devem estudar em escolas separadas, escolas especiais, pois é nessas escolas que têm o apoio necessário para o seu desenvolvimento. 3). Os alunos surdos devem estar nas salas regulares para que haja a interação com os ouvintes e a difusão da cultura surda, somente integrá-los, sem o apoio pedagógico, não garante a inclusão. O resultado está impresso no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Inclusão no Ensino Regular



Nota-se que os participantes estão bem divididos no que se relaciona com os aspectos da inclusão em sala de aula regular, pois 45% (soma das alternativas 1 e 2) ainda defendem os aspectos da separação escolar, como já exemplificado neste trabalho, no capítulo 2. Contudo, 55% dos que escolheram a opção 3, representam real estudo acerca da formação necessária para os aspectos inclusivos do aluno surdo.

5.12 PROSSEGUIMENTO AOS ESTUDOS

Os participantes foram questionados sobre o desejo de prosseguir com os estudos acerca da língua de sinais. Para tal indagação, listamos como alternativas as seguintes situações, a saber: 1). Sim, gostei muito da disciplina, mas só para conhecimento; 2). Sim, pois quero ser intérprete de Libras nas salas regulares; 3). Não, não tenho interesse em saber mais sobre essa língua.

Questionados sobre o desejo em prosseguir nos estudos, 74% dos alunos afirmaram que gostaram, porém só para obter os conhecimentos sobre a língua. 22% dos participantes demonstraram interesse em continuar os estudos para se tornarem intérprete de Libras e apenas 4% afirmaram não terem vontade de continuar estudando essa língua, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Prosseguimento aos Estudos da Língua



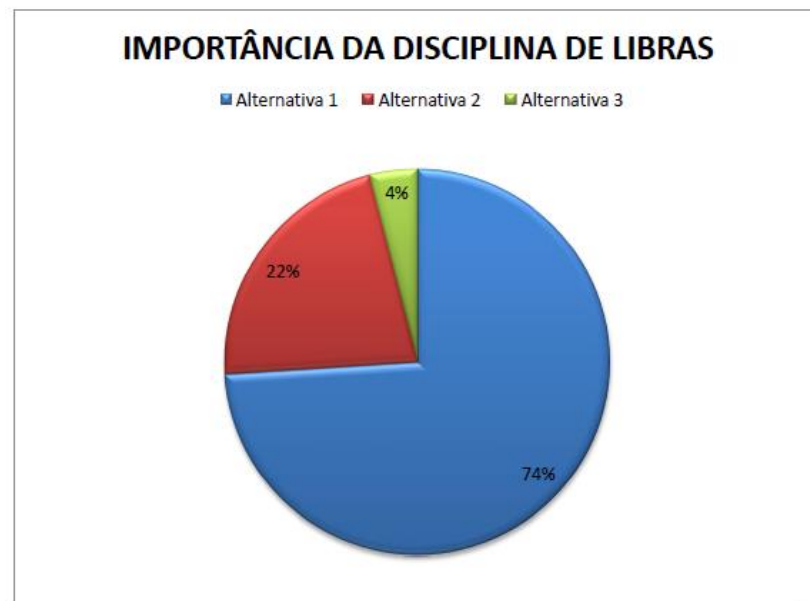
Os 22% que afirmaram terem interesse em desenvolver os conteúdos e futuramente serem intérpretes de libras pertencem ao curso de Pedagogia, visto que estão no

último período e alguns já haviam tido um contato prévio com a língua de sinais e com a formação dos surdos.

5.13 AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS

Os graduandos em licenciatura que participaram do questionário foram arguidos, também, a respeito de a disciplina favorecer uma mudança na sua forma de avaliar a importância da língua de sinais, tendo como alternativas: 1). Sim, após os estudos dessa disciplina, pude perceber a importância dessa língua para a comunidade surda. 2). Não, porque penso que os surdos devem aprender o português como nós, ouvintes. 3). Sim, essa disciplina pode me remeter às necessidades linguísticas dos meus futuros alunos. Impetramos os seguintes percentuais no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Importância da Disciplina de Libras



Ao questionarmos sobre as percepções acerca da língua de sinais após a terem estudado cursando a disciplina de libras, 99% dos participantes atingiram o objetivo da disciplina que prescreve que os alunos ao final deveriam: “Conhecer os pressupostos teóricos, históricos, filosóficos, pedagógicos e técnicos da Língua Brasileira de Sinais” (EMENTA 2014-02). Podemos afirmar que os conteúdos ministrados atingiram o objetivo proposto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo a análise da disciplina de Libras, na grade curricular dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia na modalidade licenciatura plena; a percepção histórica e acadêmica; e as discussões acerca da ementa da disciplina Libras, consideramos que o objetivo foi alcançado, pois levamos em consideração o momento da coleta de dados por meio do questionário aplicado, na última semana letiva, aos cursistas, embora cientes que somente eles estarão vivenciando as suas experiências no decorrer da profissão.

A análise dos conteúdos programáticos para a disciplina foi essencial para o entendimento do foco principal, base de sua aplicação, pois tinha como objetivo investigar o processo inclusivo da disciplina, percebido pela aplicação do questionário. Também destacamos os aspectos históricos, sociais e educacionais dos surdos, pontos relevantes para o entendimento atual da educação dos surdos nacionais, bem como os itens referentes à atuação do intérprete de libras, adaptação de atividades para os alunos surdos e o sistema de avaliação para eles.

No que se refere à aplicação da disciplina, foram detectadas dificuldades relevantes e significativas como a relação da carga horária, principalmente no curso de Educação Física: 40 horas em um único semestre; poucas aulas práticas para a familiarização dos sinais, dificuldades motoras dos alunos e falta de aplicabilidade prática, uma vez que o indivíduo surdo não se fazia presente.

Nesse sentido, é sugerido ao professor da disciplina, em seu primeiro contato com os alunos, que exponha as questões referentes ao seu objetivo, pois a disciplina não tem o intuito de aprimorar e/ou aprender os sinais, mas conhecer e identificar os aspectos linguísticos e sócio-histórico-culturais relevantes para a comunidade sobre a aceitação da língua de sinais. Os alunos, ao visualizarem a disciplina de libras nas grades curriculares, subentendem que vão aprender a língua como um todo, sendo assim, cabe ao professor esclarecer esse equívoco, pois, pela ementa e carga horária, os alunos só terão noções preliminares com relação aos sinais. O professor, assim, deve

incentivá-los a buscarem formação continuada sobre o assunto. Os formandos que irão atuar diretamente com o aluno surdo necessitam estar cientes da legislação pertinente. A língua de sinais, que está presente nos cursos de licenciatura, e os conteúdos necessitam estar vinculados às discussões sobre o processo educacional dessa comunidade específica, visto que os futuros educadores precisam saber como foi e como está sendo o processo educacional inclusivo dos alunos surdos. Cabe, ainda, ao professor desconstruir a visão de que é somente uma disciplina obrigatória prevista em lei e conscientizar-se de que é um momento de conhecer e investigar sobre os aspectos singulares da educação e cultura de um grupo diversificado.

Tais observações, segundo nossas avaliações, devem ser abordadas no programa da disciplina, bem como associar estudos teóricos e metodológicos acerca da educação aliadas às visões críticas de resultados e experiências bem e mal sucedidas dos surdos. É possível que as discussões levantadas pelos alunos investigados, nesta pesquisa, podem estar presentes em outros ambientes, pois, como relatamos no primeiro capítulo sobre o processo histórico cultural da educação de surdos, notamos que ainda hoje temos duas frentes filosóficas metodológicas acerca da educação dos surdos, os favoráveis e os contrários, como vem acontecendo na atualidade, e esses pontos e contrapontos devem estar presentes na discussão ao longo do desenvolvimento da disciplina.

Almejamos que os dados analisados, nesta pesquisa, possam servir de parâmetros a outras pesquisas como contribuições trazidas pela disciplina de libras aos graduandos dos três cursos de licenciatura da instituição investigada e, assim, possibilitar as devidas discussões sobre as secularidades linguísticas da língua de sinais: o processo de aquisição da língua de sinais pelos alunos ouvintes; o desenvolvimento prático das aulas; a participação dos alunos, entre outros. Sugerimos, ainda, que as futuras turmas também possam ser pesquisadas a fim de comparar os dados ora apresentados.

Por fim, mesmo que a pesquisa tenha mostrado o despreparado da comunidade escolar para receber os alunos surdos em sala de aula, julgamos que a insegurança é relativa frente ao desconhecido, pois prática é um fator essencial para o treinamento de habilidades educacionais, já que o aprimoramento ou a aquisição de

conhecimentos por parte do professor torna-se, em alguns momentos, complexo, adaptativo e experiencial; o que se torna mais flexível, nesse processo, é a capacidade do professor de se adaptar, de ser inovador em suas práticas educacionais nas aulas ou na escola, buscando essas mudanças para seu cotidiano educacional.

Face à relevância do tema, sugiro que outros pesquisadores se motivem a estudar o tema apresentado para que as informações sejam mais difundidas e aplicadas na melhoria e atendimento ao público referido no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

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

BATTISON, Robbin. Phonological Deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, 5, pp. 1-19, 1974.

BÍBLIA. Português. Novo Testamento. **Bíblia de estudo Almeida**. Ed. rev. e atual. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil (SBB), 2000.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação Básica**. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 abril. 2002.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <[link http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

_____. **Ensaio pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Resumo técnico:** censo da educação superior de 2011. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. **Estrutura linguística da LIBRAS.** 1997. Disponível em:
<http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Gramatica_da_Libras.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e formação de professores: tendências e prioridades. *In:* _____. (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CANDAU, Vera Maria. A formação continuada de professores. *In:* _____. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller; BARBOSA, Heloiza. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em:
<[file:///C:/Users/Positivo1/Downloads/3230-7292-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Positivo1/Downloads/3230-7292-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2015.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias à pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COSTA, Luciene Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas:** os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2007.

COSTA, Lucas Vargas Machado da; VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. A importância do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo do surdo. *In:* Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 21, nº 63, set./dez.2015. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63/_RPh63.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior:** uma discussão necessária. 2011. Disponível em:
<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143934_samantha.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre,

2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3048162-Politica-educacional-para-surdos-do-rio-grande-do-sul.html>>. Acesso em: 11 set. 2014.

FERNANDES, Sueli. **Especialização em educação especial e educação inclusiva**: educação de surdos. Curitiba: Ibpex, 2007.

FREIDMAM, Lynn A. The manifestation of subject, object, and topic in american sign language. In: LI, Charles N (ed). *Word orde and word order change*. Austin: iniversidade of Texas Press, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOLDFELD, Márcia. **Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediação cultural. Belo Horizonte: Ed. UNESCO do Brasil, 2003.

_____. **Identidade cultural na pós- modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2014.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos**: a situação singular do intérprete da língua de sinais. GT: Educação Especial /n.15. FAPESP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LINHARES. **Plano estratégico de Linhares 2005-2025**. Agenda 21. 2007. Disponível em:

<<http://www.linhares.es.gov.br/PGP/Downloads/Agenda21Linhares.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Coord.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior**. Cadernos do CEOM, ano 21, n. 28. Memória, História e Educação, Chapecó: Argos, 2008. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

MOURA, Débora Rodrigues; VIEIRA, Claudia Regina. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n. 28, mar. 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao28.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.

MOURA, Maria Cecília de. A língua de sinais na educação da criança surda. *In*: Moura, Maria Cecília *et al.* **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

_____. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Lillian Cristine Ribeiro. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier**. 2006. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/viewFile/1646/1493>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado) – UnB / Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Brasília, 2009.

NOGUEIRA, Marlene. Artes visuais e os surdos no Brasil do século XIX. *In*: **Espaço informativo técnico- científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 15, jan./jun. 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: <Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

PEDREIRA, Sílvia Maria Figueiro. **Porque a palavra não adianta**: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação do Departamento de Educação da PUC – Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa, PEREIRA, Rosilene de Oliveira. **A questão da docência no ensino superior**. Centro de Pesquisa Estratégicas “Paulino Soares de Souza”: UFJF. 2009.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corsini. (Coords.). **A Invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professores**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Müller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LIBRAS Vídeo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma resignificação da didática – ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: _____ (Org.). **Didática e formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, Ronice Muller de; CAMPELLO, Ana Regina. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. *In*: VIEIRA-MACHADO,

Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos**: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
RAMOS, Célia Regina. **A importância da atuação da família/profissionais/legislação para o desenvolvimento da pessoa surda**. 2007. Disponível em: <http://www.dicionariolibras.com.br/upload/arquivo_download/124/1-A%20INCLUSAO.doc>. Acesso em: 12 out. 2014.

RÉE, Jonathan, **Os deficientes auditivos são uma nação a parte?** Inglaterra, 2005. Disponível em: <http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Os_deficientes_auditivos_sao_uma_nacao_a_parte.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

REILY, Lúcia H. A Igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual. **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, MG, vol. 1, p. 230-230, out. 2003.

REILY, Lúcia H. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

SABANAI, Noriko Lúcia. **A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=92:a-evolucao-da-comunicacao-entre-e-com-surdos-no-brasil&Itemid=12>. Acesso em: 11 set. 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. **Aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. 2008. 227 pp. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, Maria Cecília *et al.* **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STRÖBEL, Karen Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza, CE: Eduece, 2006.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Editora Mãos Sinais, 2011.

ZABALDA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE – Questionário Aplicado aos Alunos dos Cursos de Biologia, Educação Física e Pedagogia

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Curso: () Pedagogia () Biologia () Ed. Física
Atuação no magistério: (Já é professor) () Não () Sim Tempo aproximado: _____
Sexo: () Feminino () Masculino
Idade: _____

Entendimentos em relação à disciplina Libras, à Surdez e à Inclusão dos surdos, após concluírem a disciplina de Língua de Sinais Brasileira.

1. Você já possuía algum conhecimento sobre a língua de sinais?

() Não () Sim

2. Considera importante a inserção dessa disciplina na grade curricular do seu curso?

() Não () Sim

3. Concorda com a obrigatoriedade dessa disciplina em seu curso?

() Não () Sim

4. Considera suficiente a carga horária destinada a essa disciplina?

() Não () Sim

5. Você sentiu dificuldades para aprender os conteúdos propostos?

() Sim, pois não gosto dessa língua.

() Sim, é uma língua rica, porém difícil de aprender em tão pouco tempo.

() Não, pois já tinha alguns conhecimentos prévios.

() Não, porém é uma língua que necessita de mais tempo para aprimorar os sinais.

6. Você se sente apto a atuar num contexto educacional inclusivo, no qual estão os surdos?

() Sim, mesmo não sabendo a língua como um todo, sei das necessidades educacionais que competem a esses alunos.

() Não, mesmo tendo estudado esse semestre, aprendi poucas coisas acerca do sistema de ensino da pessoa com surdez.

() Não, mesmo tendo estudado, sinto-me inseguro quanto ao sistema de avaliação.

7. Qual o papel de um intérprete de Libras na sala de aula do ensino regular?

- () Interpretar as aulas na forma mais clara possível, passando todas as informações para o aluno surdo.
- () Interpretar os comandos principais que o professor passa e ser responsável por ensinar ao surdo todos os conhecimentos passados em sala.
- () Monitorar os alunos surdos.

8) O que pensa acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular?

- () Alunos surdos devem, sim, estarem junto aos alunos ouvintes, pois devemos incentivar a inclusão.
- () Os alunos surdos devem estudar em escolas separadas, escolas especiais, pois é, nessas escolas, que têm o apoio necessário para o seu desenvolvimento.
- () Os alunos surdos devem estar nas salas regulares para que haja a interação com os ouvintes e a difusão da cultura surda, somente integrá-los, sem o apoio pedagógico não garante a inclusão

9) Você deseja dar prosseguimento aos estudos iniciados na disciplina de Libras?

- () Sim, gostei muito da disciplina, mas só para conhecimento;
- () Sim, pois quero ser interprete de libras nas salas regulares.
- () Não, não tenho interesse em saber mais sobre essa língua.

10) A disciplina favoreceu uma mudança na sua forma de avaliar a importância da língua de sinais?

- () Sim, após os estudos dessa disciplina, pude perceber a importância dessa língua para a comunidade surda.
- () Não, porque penso que os surdos devem aprender o português como nós, ouvintes.
- () Sim, essa disciplina pode me remeter às necessidades linguísticas dos meus futuros alunos.

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

ANEXOS

ANEXO A – Plano de Ensino de Linguagens Especiais

Plano de Ensino da Disciplina	
Dados Gerais (Curso, Disciplina e Professor)	
Nome do Curso:	Pedagogia
Nível e Natureza do Curso:	Graduação- Licenciatura
Módulo:	2º período/ 2º termo.
Disciplina:	Linguagens Especiais
Carga Horária Trimestral:	50h
Carga Horária Semanal:	05h
Professor:	
E-mail:	
Referência:	2º Período – 2º Termo- 2009/02
Ementa	
Inclusão de linguagens especiais nos ambientes escolares; deficiente auditivo; reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e processo de criação do Sistema Braille, sua utilização e importância na vida do deficiente visual.	
Objetivos (Geral e Específicos)	
<p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir criticamente sobre linguagens especiais (Libras e Braille), ressaltando pontos específicos da educação e inclusão de surdos, cegos e pessoas com baixa visão. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assumir postura ética e crítica quanto aos processos de inclusão dos cegos e surdos, desvendando os mitos que envolvem o ensino dessas pessoas; ➤ Caracterizar a surdez, a cegueira e a baixa visão; ➤ Comunicar-se, basicamente, utilizando um acervo lexical básico da Libras, que propiciará entendimento e desempenho na comunicação entre o aprendiz da Língua; ➤ Dialogar, criticamente, sobre as interfaces da inclusão dos cegos e dos surdos; ➤ Interpretar as legislações que norteiam a educação e inclusão dos surdos, cegos e pessoas com baixa visão; ➤ Utilizar, basicamente, o sistema em Braille, bem como da Língua Brasileira de Sinais; ➤ Utilizar, basicamente, a estrutura gramatical da língua de sinais. 	
Programa da Disciplina	
<p>SURDEZ, CEGUEIRA E BAIXA VISÃO</p> <p>1.1 Inclusão de surdos e cegos. (compreendendo as interfaces da inclusão).</p> <p>1.2 Características da surdez.</p> <p>1.3 Intérpretes e instrutores de Libras.</p> <p>1.4 Características da cegueira e da baixa visão.</p> <p>1.5 Recursos adaptativos e tecnológicos.</p> <p>2 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA E ACESSIBILIDADE</p> <p>2.1 Percurso legislativo da Libras no estado do sudeste brasileiro.</p> <p>2.2 Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade) e Lei 172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação).</p> <p>2.3 Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).</p> <p>2.4 Portaria 3284/2003.</p> <p>2.5 Lei 10.436 (Oficialização da Libras).</p> <p>2.6 Decreto nº 5.626 (Regulamentação da Libras) e Decreto nº 5.296.</p> <p>3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</p> <p>3.1 Breve histórico das línguas de sinais no mundo e no Brasil.</p> <p>3.2 Alfabeto Manual, números ordinais, cardinais.</p> <p>3.3 Vocabulário de predominância icônica.</p> <p>3.4 Vocabulário icônico e arbitrário.</p> <p>4 ESTRUTURA DA LIBRAS</p>	

- 4.1 Noções de linguística.
- 4.2 Empréstimos linguísticos.
- 4.3 Uso de classificadores.
- 4.4 Tipos de verbos.
- 4.5 Tipos de frases em Libras
- 4.6 Escrita dos surdos.

5 EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO

- 5.1 Estimulação infantil.
- 5.2 Atividade da vida autônoma e social (AVAS).
- 5.3 Orientação e Mobilidade (OM).
- 5.4 Sistema Braille.

Metodologia

Aula expositiva-dialogada,
Estudo Dirigido.
Trabalho em Grupo.

Critérios de Avaliação

Avaliações individuais, totalizando 70 pontos;
Avaliações coletivas, totalizando 30 pontos; (trabalhos e seminário).

Bibliografia Básica

COUTO-LENZI, Alpia. **O deficiente auditivo de zero a seis anos**. 2. ed. Vitória, 2000. 108 p.
QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 221 p., 23 cm
_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2004. 94 pp.
SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 pp.

Bibliografia Complementar

BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho; RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. 191 pp.
MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual: perspectivas do didente e do não vidente. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994.
PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. (www.editora-arara-azul.com.br).

ANEXO B – Plano de Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Plano de Ensino da Disciplina	
Dados Gerais (Curso, Disciplina e Professor)	
Nome do Curso:	Pedagogia
Nível e Natureza do Curso:	Graduação
Módulo:	4º período
Disciplina:	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Carga Horária	80 horas
Professor:	
E-mail:	
Ementa	
Identidade e cultura surda; mitologia surda; inclusão de surdos; características da surdez; intérpretes e instrutores de Libras; legislação específica; alfabeto manual; números ordinais e cardinais; vocabulário de predominância icônica; vocabulário icônico e arbitrário; estrutura linguística da libras; ampliação do léxico	
Objetivos (Geral e Específicos)	
<p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicar-se basicamente, utilizando um acervo lexical da Libras, que propiciará entendimento e desempenho na comunicação entre o aprendiz da Língua. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assumir postura ética e crítica, quanto aos temas surdez, desvendando os mitos que envolvem o ensino dos surdos; ➤ Caracterizar a surdez; ➤ Dialogar, criticamente, as interfaces da inclusão dos surdos; ➤ Interpretar as legislações que norteiam a educação e inclusão dos surdos, ➤ Utilizar basicamente a Língua Brasileira de Sinais; ➤ Compreender a estrutura gramatical da língua de sinais. 	
Programa da Disciplina	
<p>1. CULTURA E COMUNIDADE SURDA</p> <p>1.1 Histórico acerca da educação dos surdos</p> <p>1.2 Identidade e cultura surda</p> <p>1.3 A mitologia surda</p> <p>1.4 Inclusão de surdos (compreendendo as interfaces da inclusão).</p> <p>1.5 Características da surdez.</p> <p>1.6 Intérpretes/tradutores e instrutores de Libras.</p>	
Programa da Disciplina	
<p>2 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA E ACESSIBILIDADE</p> <p>2.1 Percurso legislativo da Libras no estado do sudeste brasileiro.</p> <p>2.2 Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade) e Lei 172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação).</p> <p>2.3 Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).</p> <p>2.4 Portaria 3284/2003.</p> <p>2.5 Lei 10.436 (Oficialização da Libras).</p> <p>2.6 Decreto nº 5.626 (Regulamentação da Libras) e Decreto nº 5.296.</p> <p>3. INÍCIO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</p> <p>3.1. Alfabeto Manual, números ordinais, cardinais.</p> <p>3.2. Vocabulário de predominância icônica.</p> <p>3.3. Vocabulário icônico e arbitrário.</p> <p>4 ESTRUTURA LINGUÍSTICA DA LIBRAS</p>	

<p>4.1 Fonologia</p> <p>4.2 Morfossintaxe</p> <p>4.3 Semântica</p> <p>4.4 Classes gramaticais</p> <p>4.5 Pronomes e advérbios</p> <p>4.6 Tipos de verbos</p> <p>5 PRÁTICA</p> <p>5.1 Conversação</p> <p>5.2 Ampliação do léxico</p>
Metodologia
<p>Aula expositiva-dialogada, Estudo Dirigido. Trabalho em Grupo. Prática em sala</p>
Crêterios de Avaliaçãõ
<p>Avaliações individuais, totalizando 70 pontos; Avaliações coletivas, totalizando 30 pontos; (trabalhos e seminário).</p>
Bibliografia Básiã
<p>QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 9788536303086</p> <p>SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.</p>
Bibliografia Complementar
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 139 pp.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 139 pp.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. 91 pp. (Coleção Educação infantil).</p> <p>COUTO-LENZI, Alpia. O deficiente auditivo de zero a seis anos. 2. ed. Vitória, 2000. 108 pp.</p> <p>MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 208 pp.</p> <p>Bibliografia on-line</p> <p>QUADROS, Ronice Muller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>.</p> <p>Recursos da Internet</p> <p>Disponível em: <www.feneis.org.br></p> <p>Disponível em: <www.dicionariolibras.org.br></p> <p>Disponível em: <www.prolibras.com></p> <p>Disponível em: <www.senai.br/psai/download.asp></p> <p>Disponível em: <www.libras.ufsc.br></p> <p>Disponível em: <www.ges.ced.ufsc.br></p> <p>Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br></p> <p>Disponível em: <www.libraslegal.com.br></p> <p>Disponível em: <www.acessobrasil.org.br/libras></p> <p>Disponível em: <www.redesaci.com.br></p>