

- **OUTRAS LETRAS**

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Michelle Nave Valadão*
Eduardo Andrade Gomes**

Resumo: O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) adentrou as universidades brasileiras a partir do decreto federal que o recomendou, especialmente, aos cursos de formação de professores. O presente artigo discute as implicações desse ensino na formação inicial, com base na percepção dos licenciandos de uma universidade federal. As análises demonstraram que a disciplina de Libras contribuiu para a comunicação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas aos surdos. Além disso, incitou reflexões sobre a necessidade de ampliação dos seus espaços de uso e de divulgação.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Formação de professores. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

■ **N**o Brasil, as questões referentes ao ensino e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda são recentes. Isso pode ser atribuído ao fato de que o reconhecimento legal dessa língua só foi conquistado na última década, como resultado de intensas reivindicações da comunidade surda por seus direitos linguísticos. Tais reivindicações foram amparadas em pesquisas de diversos campos do conhecimento, como da linguística e da neurociência, realizadas, respectivamente, por pioneiros autores como Stokoe (1960)¹

* Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Viçosa – MG – Brasil. *E-mail:* michelle.nave@ufv.br

** Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Viçosa – MG – Brasil. *E-mail:* eduardo.gomes@ufv.br

¹ Linguista americano que descreveu, pela primeira vez, a estrutura da Língua Americana de Sinais (American Sign Language – ASL) a partir de seus elementos constituintes, comprovando que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior.

e Poizner, Klima e Bellugi (1987)², que analisaram as características das línguas de sinais, conferindo-lhes o *status* de línguas naturais. Também contribuíram os estudos de domínio cultural, promovidos principalmente por Behares (1993), Padden e Humphries (1988) e Sánches (1990), que compreenderam a surdez como um território socioantropológico permeado por questões culturais e identitárias, para além do paradigma da deficiência.

O movimento liderado pela comunidade surda brasileira culminou na aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”. A partir da legitimação da língua, as condições linguísticas dos surdos brasileiros ganharam destaque e lhes foi conferida a qualidade de bilíngues multiculturais, que, segundo Teske (2012), convivem com duas linguagens e várias culturas. Como consequência, abarcou questões complexas, até então pouco discutidas no Brasil, sobre os papéis que cada uma das línguas – Libras e português – iria assumir em diferentes contextos sociais e educacionais vivenciados por esses sujeitos.

Pautado nessas discussões, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou a referida lei e estabeleceu processos específicos para a sua implementação, uso e divulgação, destacando-se a inclusão da Libras no ensino superior como disciplina curricular obrigatória aos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e optativa aos demais. Iniciou-se, então, uma nova política linguística e educacional voltada à comunidade surda, com objetivo de promover, por meio de comunicação e informação em língua de sinais, acesso aos serviços públicos e privados e uma educação de qualidade. Para atender ao referido decreto, as universidades brasileiras foram orientadas a inserir, gradativamente, a Libras como disciplina curricular até completar, em 2015, 100% dos cursos da instituição. A conclusão desse prazo de dez anos finda um processo de implantação e inicia uma fase reflexiva, na qual o compartilhar das experiências vivenciadas se faz indispensável para compreender as contribuições e os desafios do ensino da língua na graduação.

Visando a essa reflexão, a proposta do presente artigo é apresentar e discutir as impressões dos licenciandos acerca da disciplina de Libras na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Sabemos que, no Brasil, a temática é incipiente e, portanto, poderá contribuir para ampliar a compreensão das relações linguísticas e sociais a partir das especificidades imbricadas pela surdez e pela Libras. Diante de um importante campo de investigação que é o ensino e a aprendizagem de línguas, com interesses voltados para a formação de professores, o artigo se orienta a partir de questões que refletem sobre o ensino da Libras na formação inicial de professores.

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

No campo da educação, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por movimentos políticos e sociais de combate à exclusão e de desenvolvimento de

2 Autores que constataram que indivíduos surdos com lesão no hemisfério cerebral esquerdo (regiões frontais esquerdas) apresentavam dificuldades na expressão em ASL (como na afasia de Broca), e danos no lóbulo temporal esquerdo causavam problemas na compreensão da ASL (como na afasia de Wernicke). Danos no hemisfério cerebral direito aparentemente não ocasionavam problemas em aspectos linguísticos de perceber ou de produzir sentenças em língua de sinais.

estratégias de equalização de oportunidades, principalmente voltadas para pessoas com deficiências. Esses movimentos se consolidaram em importantes documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que reconheceram a urgência de providências de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Nesse âmbito, a educação especial ganhou destaque nas políticas educacionais, e, no Brasil, as primeiras indicações legais aconteceram, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que recomendou a oferta dessa modalidade de educação preferencialmente na rede regular de ensino. Mediante isso, a partir do ano 2000, o sistema educacional brasileiro vivenciou a abertura das escolas regulares para receber os alunos com deficiência, e também estudantes com surdez, na perspectiva da educação inclusiva.

A partir das novas políticas educacionais, os alunos surdos que antes frequentavam subsistemas de educação especial em diversas redes, como escolas e classes especiais, foram então inseridos nas classes comuns das escolas regulares. A medida, contudo, não foi acompanhada da operacionalização de ações que atendessem às particularidades desses alunos, nem da existência de um profundo trabalho de discussão e formação que amparasse o novo cenário. Obviamente, algumas estratégias foram criadas como a já mencionada obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de licenciatura. Entretanto, sabemos que o oferecimento de uma disciplina, em apenas um semestre letivo, não é suficiente para proporcionar o aprendizado de uma língua e ainda abordar, com a profundidade necessária, as questões linguísticas, culturais e educacionais pertinentes aos surdos. Além disso, os professores que já atuavam nas redes regulares de ensino, não contemplados com a Libras na formação inicial, também foram imersos nessas políticas e receberam tais alunos em suas classes, ainda sem possuírem as bases formativas necessárias para isso.

Essa situação gerou um grande entrave linguístico, uma vez que as comunidades escolares não estavam preparadas para vivenciar uma situação bilíngue, na qual o português e a Libras deveriam compartilhar o mesmo espaço. De acordo com Lacerda (2006), o que se observou – e ainda continua a ser observado nas vivências escolares – foi que os surdos ficaram em desigualdade linguística e sem acesso aos conhecimentos formais.

Segundo Quadros (2006), os professores que atuam com surdos na rede básica de ensino não foram preparados para lidar com os impasses gerados em decorrência da inclusão. Como alternativas que sustentem e viabilizem as práticas de ensino, a pesquisadora sugere investimentos em formação profissional consistente e coerente com as propostas da atual política educacional. Preocupações com a formação também são levantadas por Lebedeff (2006) ao entrevistar professores de surdos. A autora depara-se com relatos que refletem a impotência vivenciada por esses educadores em salas de aula diante de situações que fogem aos seus domínios de interação comunicativa. Os depoimentos ainda revelam desconhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos surdos e a necessidade de desenvolvimento de estratégias educacionais que as considerem por meio de adaptações metodológicas e curriculares.

As verificações das autoras supracitadas demonstram que as dificuldades vivenciadas pelos surdos, relacionadas aos aspectos linguísticos e educacionais, perpassam a formação de professores, já que a maioria dos educadores ainda se encontra despreparada para lidar com a inclusão desses alunos. E isso nos faz pensar sobre a necessidade de investimentos em uma formação que enfatize a dimensão reflexiva, por meio da qual, de acordo com Porlán (1998), o professor deixará de ser um mediador passivo entre a teoria e a prática, convertendo-se em um mediador ativo, que constrói criticamente sua prática. O autor argumenta que, para transformar o conhecimento escolar, é necessário ter uma perspectiva de ensino e aprendizagem emancipada e acessível à maioria da população, sendo necessário, além de tentar compreender os problemas gerados em aula, proporcionar uma ação que corresponda a uma prática em conjunto com o contexto em questão. Portanto,

[...] falar de formação de professores e dos desafios que enfrentam é assumir que concepções e conhecimentos sejam questionados, ressignificados, convertidos coletiva e individualmente. Não se trata de promover cursos rápidos ou instruções sobre estratégias de ensino, mas momentos de estudo, nos quais se possam discutir bases para os procedimentos do cotidiano que estarão presentes nas escolhas dos livros, dos textos, das atividades de sala de aula e avaliação (PADILHA, 2009, p. 122).

Consideramos que investimentos em formação também envolvem questões de ordem econômica que, no momento, não são o foco da nossa discussão. O artigo aqui apresentado se pauta na análise da percepção dos licenciandos sobre a disciplina de Libras na formação inicial, considerando questões linguísticas, sociais e educacionais voltadas, principalmente, para o ensino e a aprendizagem dos surdos na perspectiva inclusiva, de acordo com a legislação vigente, e para a formação de professores.

REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE LIBRAS NA UFV

A UFV atendeu aos requisitos do decreto supracitado, e, em 2010, a disciplina de Libras foi implantada como obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e como optativa aos demais cursos de graduação. No campus de Viçosa, ela é ofertada na modalidade presencial pelo Departamento de Letras, que, para isso, conta com duas professoras ouvintes e um professor surdo. São oferecidas turmas semestrais de, no máximo, 30 alunos, com carga horária de 45 horas – 15 teóricas e 30 práticas. Os conteúdos teóricos abordam temáticas referentes aos aspectos linguísticos e gramaticais da língua, além de questões metodológicas relacionadas às necessidades educacionais dos alunos surdos. Nas aulas práticas, o ensino é desenvolvido por meio de atividades dialogadas, pautadas na abordagem comunicativa, com vistas às situações de uso da língua em diferentes contextos sociais. A disciplina envolve conteúdos complexos, pois, além da comunicação em Libras, também promove reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre metodologias de ensino voltados para surdos na atual proposta inclusiva.

A abrangência de conteúdos é um ponto nevrálgico da disciplina, e, por ser uma iniciativa recente, não há parâmetros curriculares que subsidiem um programa comum entre as universidades. A esse respeito, Santos e Campos

(2011) preocupam-se com a organização da disciplina nas instituições de ensino superior, chamando a atenção para o fato de não haver orientação ou norma que defina os seus objetivos, as necessidades formativas dos discentes ou a carga horária mínima necessária.

Diante da necessidade de refletir sobre as implicações da Libras na formação inicial, durante o primeiro e o segundo semestres do ano letivo de 2014, foi desenvolvido um fórum virtual de discussão com os licenciandos que cursaram a disciplina ministrada por uma das docentes da área. Essa atividade foi proposta para quatro turmas, duas por semestre, cada uma com 30 alunos, perfazendo um total de 120 discentes matriculados, e foi realizada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFV, denominado PVAnet³. Com base nas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o fórum, ferramenta de comunicação assíncrona, foi eleito por se constituir como um recurso digital que favorece a aprendizagem colaborativa por meio de interações, discussões e diálogos mediados pela escrita em ambiente virtual. De acordo com Moreira e Kramer (2007), por meio dessa ferramenta, é possível responder às dúvidas e perguntas decorrentes das leituras, aprofundar ou ampliar tópicos do conteúdo do curso e facilitar o convívio entre alunos e professores. Segundo os autores, seu uso, mediado pela tecnologia, auxilia a proposta da aula e o desenvolvimento de atividades e metodologias na educação.

O fórum consistiu em uma questão geradora, difundida no intuito de desencadear discussões que refletissem a visão dos estudantes acerca da disciplina, a partir dos conteúdos fomentados. Ao longo do ano, foram postados comentários de 102 licenciandos sobre a seguinte questão:

Quais as implicações da disciplina de LIBRAS para a formação dos professores na perspectiva da educação das pessoas surdas? Comente possíveis pontos positivos e/ou negativos da disciplina e faça sugestões que possam ser usadas para beneficiar a relação entre surdos e ouvintes.

As discussões foram analisadas, prioritariamente, do ponto de vista qualitativo, com base na metodologia proposta por Miles e Huberman (1994 apud GIL, 2011), seguindo três etapas: redução, exibição e conclusão. Para a fase de redução, os comentários foram selecionados e organizados em temáticas. Em seguida, foram agrupados em categorias que se relacionavam entre si, de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos. A partir da categorização, realizou-se uma análise das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. As análises foram sintetizadas em tabelas para melhor visualização dos dados.

Na Tabela 1, estão representadas as principais implicações positivas que, na visão dos licenciandos, a disciplina de Libras proporciona para a formação inicial do professor. A primeira coluna representa os aspectos elencados nas discussões do fórum, e, na segunda coluna, é apresentada a frequência com que eles foram mencionados pelos licenciandos. Ressaltamos que, na maioria das vezes, os alunos, em um mesmo comentário, apresentavam diversos benefícios da disciplina para sua formação.

3 O PVAnet foi concebido para receber conteúdos das mais diversas disciplinas e cursos da UFV, nas modalidades presenciais e a distância. Suas ferramentas garantem a inclusão de conteúdos em diferentes formatos: textos, vídeos e simulações, interação aluno-tutor-professor síncrona e assíncrona, entre outros. Mais informações estão disponíveis em: <<https://www2.cead.ufv.br/cead/scripts/inicio.php>>. Acesso em: 5 maio 2016.

Tabela 1 – Análise dos comentários dos alunos sobre as implicações positivas da disciplina de Libras da UFV

Implicações positivas da disciplina de Libras	Frequência do comentário
Proporciona reflexões quanto às práticas docentes voltadas ao ensino e à aprendizagem dos surdos.	94,11%
Desperta a sensibilidade para aspectos educacionais relacionados à surdez.	14,70%
Possibilita a comunicação com os surdos.	10,78%
Permite a compreensão da relação entre professor e tradutor-intérprete de Libras/língua portuguesa no âmbito educacional.	5,88%
Outros.	4,90

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por sua vez, na Tabela 2, estão representados os principais pontos negativos da disciplina de Libras oferecida na UFV. De maneira semelhante, os dados apresentados referem-se aos aspectos mais citados nas discussões do fórum e à frequência com que foram mencionados.

Tabela 2 – Análise dos comentários dos alunos sobre os pontos negativos da disciplina de Libras da UFV

Aspectos negativos da disciplina de Libras	Frequência do comentário
Carga horária reduzida.	49,02%
Disciplina não obrigatória a todos os cursos de graduação.	10,78%
Outros.	4,90%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir das análises, observamos que, para os licenciandos, o maior benefício da disciplina de Libras é proporcionar uma reflexão acerca das práticas docentes. Isso pode ser atribuído à compreensão das diferenças existentes nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, considerando suas particularidades linguísticas, culturais e educacionais. Para ilustrar tal percepção, apresentamos a opinião de um licenciando⁴:

Sem dúvidas foi um grande avanço a regulamentação da lei que incluiu a Libras como uma disciplina curricular obrigatória aos cursos de formação de professores e optativa aos demais cursos de educação superior, uma vez, que por meio da disciplina LET 290 (Libras Língua Brasileira de Sinais) nós futuros

4 Os comentários foram reproduzidos neste artigo da mesma forma como foram postados no fórum.

professores podemos ter um conhecimento a respeito do assunto, para termos a capacidade de compreender a comunidade surda e assim [...] saber os limites e possibilidades de cada aluno, caso encontramos um aluno surdo em sala de aula, pois, teremos uma noção da forma como se comunicam, interagem e vivem dentro da sociedade.

Nas aulas teóricas, dialogar sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos se fez pertinente, uma vez que, em outras disciplinas, tais questões, geralmente, não são abordadas. Segundo os graduandos, na formação curricular, pouca relevância é dada à diversidade presente nos espaços escolares, conforme o relato a seguir:

Ao final do curso vejo que pela primeira vez posso dizer que tive uma disciplina formativa no campo da Educação que propiciou momentos de verdadeira reflexão quanto à prática docente para determinado tipo de aluno ou aluna.

No que tange à proposta inclusiva, é preciso reconhecer que, embora a disciplina valorize as discussões sobre os aspectos linguísticos e educacionais pertinentes aos surdos, ela sozinha não é suficiente para suprir as necessidades formativas dos professores. Isso ocorre porque, segundo Rodrigues (2006), mesmo que haja uma sensibilização na formação inicial, a inclusão só será compreendida, em sua plenitude, quando a reflexão for articulada às práticas vivenciadas em sala de aula. Portanto, são necessários investimentos que também contemplem a formação continuada dos professores que já atuam com turmas inclusivas. Ainda em relação à formação inicial, ressaltamos que discursos sobre a inclusão de alunos com deficiências, e também de alunos surdos, não devem ficar restritos às disciplinas pontuais, mas devem ser abordados de maneira transversal em diversas disciplinas ao longo da graduação.

Em relação às metodologias de ensino, ao final de cada semestre, foi desenvolvida uma atividade avaliativa na qual os licenciandos elaboraram aulas para, supostamente, contemplar alunos surdos. Tendo em vista o aspecto espaço-visual das línguas de sinais e a importância das referências da linguagem visual para tais alunos, os graduandos se pautaram no uso de recursos imagéticos que proporcionassem a apropriação de significados pelos surdos e auxiliassem o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento relacional e do raciocínio. Devido à sua natureza polissêmica e multifacetada, de acordo com Nery e Batista (2004), a imagem é um recurso que permite ao surdo perceber as interfaces dos signos e compreender os diferentes ou mesmo incongruentes significados nela expressos.

Entretanto, para que pudessem refletir sobre o uso de imagens e visualizar um ensino de qualidade aos alunos surdos, fez-se indubitável o preparo para lidar com tais fontes, atentando-se quanto ao seu tratamento adequado e não apenas como recurso didático e instrucional, mas como uma linguagem. Essa preocupação se tornou evidente devido à relevância dos componentes visuais para a aprendizagem desses alunos, uma vez que eles possuem como principal meio de comunicação e percepção de mundo o sentido da visão.

A partir dos exercícios reflexivos sobre as práticas de ensino, foi possível sensibilizar os licenciandos quanto aos aspectos inerentes à surdez, conforme destacado neste comentário: “A disciplina acordou minha sensibilidade pra uma realidade até então distante da minha e me sinto hoje muito mais apta, aberta e coerente com o que penso sobre a surdez”.

A sensibilização dos professores, segundo Quadros e Paterno (2006), contribui para minimizar a ansiedade do primeiro encontro com alunos surdos em sala de aula, situação que está fortemente atrelada à permanência de mitos sobre a surdez e a língua de sinais, enraizados pelo imaginário popular, conforme explicitado a seguir:

Na discussão sobre a educação dos surdos, deve-se relevar as necessidades e dificuldades linguísticas dos mesmos. Atualmente, entende-se que na educação desses alunos, a primeira língua deve ser a de sinais [...] uma vez que os surdos possuem certo bloqueio para a aquisição natural da língua oral [...].

No fragmento supracitado, o discente se utiliza de termos como “dificuldades” e “bloqueios”, que remetem à percepção da surdez como deficiência sensorial e não como uma possibilidade de diferença linguística. Isso pode ser atribuído ao fato de que, para muitos estudantes da UFV, a disciplina é o primeiro espaço de discussão formal a respeito de temáticas voltadas para a surdez e para a Libras. Nesse contexto, é comum que carreguem concepções equivocadas e até mesmo preconceituosas em relação ao sujeito surdo, sua língua, cultura, identidade e modo de aprendizagem, conforme discutido por Gesser (2009). No entanto, ao longo da disciplina, por meio de leituras e discussões, foi possível perceber a desmistificação desses conceitos inadequados, como observado no seguinte excerto:

Acredito que a inclusão legal da Língua nos cursos de formação de professores (e optativa aos demais cursos de educação superior) foi um primeiro passo e possui muita importância, tanto para a comunidade surda como ouvinte. A obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS na formação de professores é importante para desmistificar muito do que se propaga sobre a surdez, sobre a comunidade surda e principalmente, sobre a realidade do surdo, dentro de suas possibilidades político-sociais.

Quanto às habilidades comunicativas na língua, o ensino foi fundamentado nos preceitos de Gargallo (2004, p. 35, tradução nossa) ao defender “a adaptação do comportamento linguístico ao contexto sociocultural em que se encontra”. Destarte, direcionamos seu uso ao universo cultural da comunidade surda, enfatizando situações sociais de interação. Sabemos que a disciplina não possibilita a fluência na Libras, já que o aprendizado de uma segunda língua demanda tempo e dedicação que vai além de um semestre letivo, conforme ressaltado por um licenciando:

Ao final da disciplina, tenho consciência de que não sei me comunicar fluentemente com um aluno surdo, mas tenho condição de ter o mínimo de comunicação e fazer com que este aluno se sinta parte da turma e também que ele se sinta incluído.

Também temos ciência de que seu propósito não é habilitar o professor para ministrar suas aulas em língua de sinais, pois, considerando turmas inclusivas, seria tecnicamente impossível um único profissional fazer uso de duas línguas – língua portuguesa e Libras – de maneira simultânea, em um mesmo espaço de ensino. Portanto, para que os graduandos adquirissem uma visão ampla de suas possibilidades e limites de atuação, também foram abarcadas temáticas envolvendo a relação entre professor e tradutor-intérprete de Libras/língua portuguesa em âmbito educacional. A esse respeito, temos o seguinte comentário:

A questão dos intérpretes, acho que assim como eu, muitas pessoas pensavam esse profissional com mais deveres do que os cabem, repassando nossas obrigações a eles. Hoje por meio de nossas leituras e discussões percebo o quão significativa é sua contribuição, entretanto não isento nossa obrigação de ao menos saber o básico para nos comunicarmos com o aluno surdo.

Muitos foram os apontamentos feitos pelos futuros professores a respeito da atuação do tradutor-intérprete de Libras/língua portuguesa em sala de aula e sua relação com o professor regente. A questão foi discutida com base na Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão (BRASIL, 2010) e nas proposições de autores como Lacerda (2005, p. 359), ao enfatizar que

[...] a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para o surdo.

Quando questionados sobre os pontos negativos da disciplina, o aspecto que mais se destacou foi em relação à carga horária, considerada reduzida, conforme este comentário: “É uma disciplina muito curta. Talvez fosse melhor trabalhada, devido a ampla abordagem do assunto, com pelo menos 4 créditos (60 hora/aulas)”.

Na UFV, a disciplina é oferecida semestralmente, com carga horária de 45 horas/aula. No momento da sua implantação, os professores da área de Libras consultaram diferentes instituições de ensino superior a fim de pautar sua estruturação. Entretanto, na ocasião, não foram encontrados norteamentos legais nem padrões institucionais que pudessem embasá-la. A esse respeito, Mercado (2012) também encontrou discordâncias no que se refere às cargas horárias em cinco universidades por ele averiguadas, variando de 20 a 45 horas/aula.

Como alternativa às limitações de carga horária e em atendimento às orientações do decreto quanto à inclusão da Libras “como objeto de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005), o Departamento de Letras da UFV oferece um Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (Celib)⁵, organizado em seis níveis: básico I e II, intermediário I e II e avançado I e II. Cada nível apresenta carga horária de 60 horas/aula e é oferecido semestralmente, de acordo com o calendário acadêmico da universidade.

A área de Libras também desenvolve projetos vinculados, principalmente, às linhas de pesquisa em formação de professores e em estudos linguísticos, além de orientar estágios curriculares em escolas inclusivas. Tais atividades são abertas à participação de estudantes que demonstram interesse em ampliar seus conhecimentos e experiências acadêmicas por meio de atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Nesse sentido, a Libras rompe os limites tradicionais da sala de aula e se expande para outros contextos de ensino em que os saberes se articulam com

5 “O CELIB evidencia-se como um projeto de extensão integrado ao Programa de Extensão em Ensino de Línguas – PRELIN, que conta com outros três cursos de línguas: inglês, francês e espanhol. Para além de uma atividade de extensão universitária, os cursos de línguas do PRELIN são considerados processos educativos, culturais e científicos, articulados, de forma indissociável, com o ensino e a pesquisa. Constituem-se em espaços pedagógicos, vinculados à formação de futuros professores de línguas do Departamento de Letras da UFV” (VALADÃO; GEDIEL; LIMA, 2013, p. 182).

as demandas sociais. De qualquer modo, há ainda uma necessidade de ampliação dos espaços de uso e divulgação da Libras, pontuada por um aluno:

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais deveria ser obrigatória para todos os cursos, não apenas para a licenciatura, pois não encontraremos surdos apenas nas salas de aula, mas na sociedade em geral.

Destacar a inserção do ensino da Libras nos diversos campos de formação reflete a compreensão de que sua origem foi pautada em uma legislação inspirada na promoção da comunicação e educação dos surdos, mas sua projeção se fundamenta no reconhecimento linguístico, cultural e social deles como cidadãos brasileiros utentes de uma língua de modalidade visuoespacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão fomentada, foi possível perceber que as políticas públicas voltadas para a educação especial vivenciaram importantes transformações, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, que resultaram em propostas inclusivas com vistas à garantia da equidade educacional para todos. Também contemplados por essas propostas, os alunos surdos passaram a frequentar as classes comuns das escolas regulares, amparados por documentos legais que lhes reconheceram e asseguraram o direito de uso de uma língua de modalidade visuoespacial. Poucos foram os mecanismos instituídos para se preparar a sociedade para esse novo contexto, exceto pela determinação do ensino da Libras na graduação universitária, como obrigatório aos cursos de formação de professores e fonoaudiologia e optativo aos demais. O direcionamento explícito aos cursos de licenciatura reitera, em nosso entendimento, o objetivo primordial de preparar docentes para atuação com alunos surdos mediante a inclusão. Portanto, a disciplina precisou adentrar o ensino superior na qualidade de abarcar a Libras no âmbito da linguagem, aqui entendida de maneira mais ampla do que a língua (*langue*, ou sistema), como um fenômeno social que compreende fatores históricos, sociais, cognitivos, educacionais e culturais. Nesse ínterim, a disciplina se pautou nas questões da linguagem e, também, nas dinâmicas que envolvem as relações sociais e educacionais que permeiam as práticas institucionais de ensino para surdos. Na UFV, seus conteúdos práticos abordam aspectos linguísticos que priorizam o uso da Libras em diferentes situações, possibilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas aos ouvintes; seu fundo teórico concentra-se em questões de cunho cultural, social e educacional.

Com isso em mente, este artigo buscou tecer algumas reflexões sobre as contribuições do ensino da Libras para a formação de professores a partir da percepção de licenciandos da UFV. Com base na análise dos comentários feitos em um fórum virtual, constatou-se que, ao cursarem a disciplina, os futuros professores reconheceram as características linguísticas e gramaticais de uma língua sinalizada, bem como sua condição de língua natural. Com relação às habilidades de uso, a disciplina possibilitou o estabelecimento de uma comunicação básica, mediada por diálogos simples em situações cotidianas. No que concerne às questões sociais, desmistificou conceitos que geralmente associam a surdez à incapacidade ou deficiência, ressaltando a importância da Libras na constituição cultural e identitária da comunidade surda. Por fim, acerca dos aspectos

educacionais, promoveu discussões sobre metodologias de ensino e desenvolveu práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos na perspectiva inclusiva.

O ponto baixo da disciplina diz respeito à sua curta duração. A diversidade e relevância dos conteúdos abordados seriam incontestavelmente mais bem contempladas em um curso com maior carga horária. Apesar dessa limitação, a disciplina incentiva os discentes sobre a importância de darem continuidade aos estudos ante a complexidade da aprendizagem de uma nova língua e, assim, ressalta a necessidade de um tempo mais prolongado para se adquirir competência comunicativa em Libras. Diante disso, o Departamento de Letras oferece, entre seus cursos de línguas, o Celib, um curso aberto a todos os que buscam aprender ou ampliar os conhecimentos em Libras. Nessa perspectiva, o Celib abarca também a formação continuada de professores da rede básica de ensino e, ainda, a de outros profissionais que não foram contemplados com a disciplina na graduação.

Ao completarmos os dez anos estabelecidos legalmente para implantação da Libras nas universidades brasileiras, julgamos relevante o compartilhar de experiências, tendo em vista ampliar as discussões sobre os propósitos do seu ensino na graduação. A partir de nossas vivências, ressaltamos a urgente necessidade de implementação de políticas nacionais de formação que possam servir de subsídios às instituições educacionais no norteamo de um currículo capaz de atender às demandas de ensino e aprendizagem da língua. Cientes dos desafios da disciplina, mas defensores do seu papel emblemático, vislumbramos que as limitações pontuadas sejam o ponto de partida para o (re)pensar de novas ações voltadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e à transformação das práticas sociais e educacionais. Por fim, acreditamos que reflexões sobre o ensino das línguas de sinais possam contribuir para aperfeiçoar as relações humanas, por meio do uso da linguagem, em todas as esferas da sociedade.

PERCEPTION FROM TEACHERS IN INITIAL FORMATION ABOUT THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The Brazilian Sign Language (Libras) teaching entered into Brazilian universities after the federal decree which recommended it, specially to courses of teachers' formation. This article discuss the implications of this kind of teaching in initial formation, based on the federal university undergraduate students' perception. Analyzes demonstrated that the Libras discipline contributed to communication and development of pedagogical practices focused on the deafs. Furthermore, it promoted reflections about the need of enlarging its spaces of using and divulgation.

Keywords: Brazilian Sign Language. Teachers' formation. Teaching and learning.

REFERÊNCIAS

- BEHARES, L. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos e los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, v. 4, p. 20-52, 1993.
- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

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

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º set. 2010.

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004.

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

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 156-180.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. *Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005.

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

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 47-62.

MERCADO, E. A. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, N. A. (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: Feneis, 2012. p. 56-78.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 287-299, set./dez. 2004.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Harvard: Cambridge University Press, 1988.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

- POIZNER, H.; KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *What the hands reveal about the brain?* Cambridge, MA: The MIT Press, 1987.
- PORLÁN, R. La formación de maestros en didáctica en las ciencias. Análisis de un caso. *Investigación en la Escuela*, n. 35, p. 33-42, 1998.
- QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.
- QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. *Revista Espaço*, v. 25/26, p. 19-25, 2006.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.
- SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.
- SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores da educação básica. In: GOES, A. M. et al. *Língua Brasileira de Sinais – Libras – uma introdução*. São Carlos: UAB-UFS-Car, 2011. p. 137-150.
- STOKOE, W. *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. 2. ed. Maryland: Linstok Press, 1960.
- TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-47.
- VALADÃO, M. N.; GEDIEL, A. L. B.; LIMA, L. I. G. Experiências acerca do curso de extensão em Língua Brasileira de Sinais. *Interdisciplinar*, Itabaiana, v. 19, n. 2, p. 179-190, jul./dez. 2013.

Recebido em fevereiro de 2015.

Aprovado em outubro de 2015.