

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENSINO DE LIBRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA
ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS**

VINICIUS HIDALGO PEDRONI

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENSINO DE LIBRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS**

Tese apresentada por VINICIUS HIDALGO PEDRONI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação.

Orientadora:

Prof^(a). Dr(a) Elsa Midori Shimazaki

Coorientadora:

Prof^(a). Dr(a). Dinéia Ghizzo Neto Fellini

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P372e

Pedroni, Vinicius Hidalgo

Ensino de Libras nas universidades públicas : uma análise da formação inicial de professores em letras / Vinicius Hidalgo Pedroni. -- Maringá, PR, 2024.
140 f. : il. color., figs., tabs., mapas

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

Coorientadora: Profa. Dra. Dinéia Ghizzo Neto Fellini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Ouvintes. 3. Formação professores. 4. Inclusão. 5. Ensino de Libras. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Fellini, Dinéia Ghizzo Neto, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.912

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

VINICIUS HIDALGO PEDRONI

**ENSINO DE LIBRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Dinéia Ghizzo Neto Fellini (Coorientadora) – Unila –
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof. Dr. Alessandro Santos Rocha – UEM – Universidade
Estadual de Maringá

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig – UFT – Universidade Federal
do Tocantins

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM – Universidade
Estadual de Maringá

Profa. Dra. Neila Nunes de Souza – UFT – Universidade Federal
do Tocantins

Prof. Dr. Ricardo Ernani Sander – UTFPR – Universidade
Tecnológica Federal do Paraná

Profa. Dra. Tania Aparecida Martins – Unioeste – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná

Data de Aprovação

Dedico este trabalho àqueles que me são caros:

– Aos meus pais, Marcos e Nerli, pelos caminhos que me ensinaram a trilhar;

– À minha esposa, Pétria, por compartilhar as alegrias e tristezas;

– Ao meu filho Pietro, que já está brincando com coisas que o ajudam a aprender. Isso me deixa feliz;

– À minha irmã Victória, a quem eu desejo que seja, acima de tudo, feliz;

– A todos os professores que tive até hoje e que contribuíram para a construção do meu conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Todo dia agradeço a Deus pelo universo perfeito, vibrante e colorido que Ele criou e pela vida que entregou a todos nós. Meu Deus, receba a minha eterna gratidão por eu estar vivo; não existe presente mais maravilhoso que esse!

Às professoras doutoras Elsa Midori Shimazaki e Dinéia Ghizzo Neto Fellini: admiro pelas características que apresentam e que considero extremamente apaixonadas pela profissão. Agradeço a suas orientações e coorientações, principalmente a disposição em repetir, várias vezes, determinados assuntos até que eu pudesse compreendê-los.

À Banca Examinadora pelos apontamentos, correções e orientações durante o desenvolvimento dos trabalhos, além das novas oportunidades apontadas, desafiando-me a aprender.

À minha família, pelo apoio de sempre e que nesses últimos tempos tem cuidado do meu filho Pietro com especial paciência para que eu pudesse conseguir redigir esta Tese.

À minha esposa, Pétria, a meus pais, Marcos e Nerli, que muito me ajudaram com conselhos e à minha irmã, Victória, igualmente surda, com quem tenho conversado muito em Libras nesses últimos tempos.

Só quero agradecer.

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A publicação, em 2005, do Decreto n. 5626, parágrafo único, artigo 9, tornou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia, Educação Especial e Fonoaudiologia, e disciplina optativa nos demais cursos de educação superior. Com essa medida, as universidades públicas e privadas vêm cumprindo a legislação, com ementa e organização da disciplina de acordo com as especificidades de cada instituição. Esse alcance, e a singularidade de oferta nos levaram a questionar: A(s) disciplina(s) de Libras nos cursos de licenciatura em Letras têm permitido que os alunos ouvintes se apropriem dos conhecimentos científicos acerca da Libras e das diferenças entre surdez e surdos? A presente pesquisa tem como objetivo investigar e analisar a percepção dos acadêmicos ouvintes dos cursos de Licenciatura em Letras da UFT – Universidade Federal do Tocantins, da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados e da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana acerca da formação recebida na disciplina de Libras ofertada na instituição de ensino e como essa formação influenciará sua atuação como docente no ensino regular. Utilizamos a abordagem qualitativa, pautada na análise de conteúdos proposta por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens coletadas. Esta pesquisa é de natureza aplicada, abarcando a revisão das principais publicações relativas à Educação Especial, à história da educação de surdos, ao ensino de Libras e à Teoria Histórico-Cultural, que compuseram a referência teórica, seguida da análise das respostas oferecidas pelos acadêmicos participantes do estudo e apresentadas em forma de gráficos. Como resultado, identificamos a necessidade de melhorias na utilização de recursos e materiais didáticos para o ensino de Libras, além da carência de oportunidades de vivência e contato com a cultura e língua de sinais, fato que impulsionaria a capacidade dos futuros professores de se comunicarem adequadamente com os surdos e compreenderem suas necessidades específicas. Esperamos que os resultados ora apresentados contribuam de diferentes formas, como: reflexões acerca da formação atualmente ofertada; possibilidade de mudanças com vistas à melhoria dos aspectos que direta ou indiretamente têm interferido na formação dos alunos; incentivo à realização de outras pesquisas na área; maior preocupação com a inclusão dos alunos surdos e com metodologias adotadas, entre outras.

Palavras-Chave: Ouvintes. Libras. Inclusão. Formação de professores.

ABSTRACT

The publication in 2005 of Decree No. 5626, sole paragraph, article 9, made Brazilian Sign Language (Libras) a mandatory curricular subject in undergraduate courses, especially in Pedagogy, Special Education and Speech Therapy, and an optional subject in other higher education courses. With this measure, public and private universities have been complying with the legislation, with syllabuses and organization of the subject according to the specificities of each institution. This scope, and the uniqueness of the offering led us to ask: Have the Libras subject(s) in undergraduate courses in Letters allowed hearing students to acquire scientific knowledge about Libras and the differences between deafness and the deaf? This research aims to investigate and analyze the perception of hearing students in the Bachelor's Degree in Languages courses at UFT – Universidade Federal do Tocantins, UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados and UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana regarding the training they received in the Libras discipline offered at the educational institution and how this training will influence their performance as teachers in regular education. We used the qualitative approach, based on the content analysis proposed by Bardin (2011) as a set of communication analysis techniques aimed at obtaining, through systematic procedures, the inference of knowledge related to the conditions of production/reception of the collected messages. This research is of an applied nature, encompassing the review of the main publications related to Special Education, the history of deaf education, the teaching of Libras and Historical-Cultural Theory, which composed the theoretical reference, followed by the analysis of the responses offered by the students participating in the study and presented in the form of graphs. As a result, we identified the need for improvements in the use of resources and teaching materials for teaching Libras, in addition to the lack of opportunities for experience and contact with sign language and culture, a fact that would boost the ability of future teachers to communicate adequately with deaf students and understand their specific needs. We hope that the results presented here will contribute in different ways, such as: reflections on the training currently offered; the possibility of changes aimed at improving aspects that have directly or indirectly interfered in the education of students; encouragement for further research in the area; greater concern for the inclusion of deaf students and the methodologies adopted, among others.

Keywords: Listeners. Pounds. Inclusion. Teacher training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa com a localização da UFT, da UFGD e da Unila	69
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período e fatos ocorridos na educação de surdos no Brasil	43
Quadro 2 – Questionário instrumento da pesquisa:	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número total de participantes	77
Gráfico 2 – Número de participantes por instituição em cada um dos cursos	79
Gráfico 3 – Número de participantes por grupo de créditos e por instituição.....	81
Gráfico 4 – Quantidade de professores surdos e ouvintes por instituição	84
Gráfico 5 – Participação quantitativa de cada um dos aspectos abordados para cada uma das instituições pesquisadas.	87
Gráfico 6 – Participação quantitativa de cada uma das ferramentas utilizadas em sala de aula para cada uma das instituições pesquisadas.....	91
Gráfico 7 – Participação quantitativa de cada um dos encaminhamentos utilizados pelo docente para cada instituição pesquisada	93
Gráfico 8 – Participação quantitativa de cada uma das dificuldades observadas durante as aulas da disciplina de Libras	96
Gráfico 9 – Participação quantitativa das respostas sobre os créditos serem ou não suficientes para se apropriar dos conhecimentos estudados	99
Gráfico 10 – Participação quantitativa das respostas sobre sentir-se ou não preparado para atender surdos em sala de aula.....	102
Gráfico 11 – Participação quantitativa de respostas sobre como considera o conhecimento apropriado na disciplina de Libras.....	104

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades ou Superdotação
ANPACIN – Associação Norte Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BERA – *Brainstem Evoked Response Auditory*
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BDTD – Banco de Dados de Tese e Dissertações
CAT – Categorias
CFFa – Conselho Federal de Fonoaudiologia
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação
PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado
PcD – Pessoa com Deficiência
PEATE – Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico
PNE – Plano Nacional de Educação
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento
TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O SURDO E A EDUCAÇÃO	21
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	31
3. LIBRAS E SEU ENSINO	43
4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA RELAÇÃO COMUNICACIONAL DE SURDOS E OUVINTES	57
5. METODOLOGIA	66
5.1 LOCAL DA PESQUISA	69
5.2 PARTICIPANTES E AMOSTRA	71
5.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	71
5.4 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	73
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
6.1 CATEGORIA 1 (CAT 1) - CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	76
6.2 CATEGORIA 2 (CAT 2) - EXPLORAÇÃO ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA DISCIPLINA DE LIBRAS	83
6.3 CATEGORIA 3 (CAT 3) - PERCEPÇÃO DO ENTREVISTADO EM RELAÇÃO AO ENSINO DA DISCIPLINA	96
6.4 CATEGORIA 4 (CAT 4) - PERCEPÇÃO DO ENTREVISTADO FRENTE AOS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE (RESPOSTAS SUBJETIVAS)	105
ANEXO I	132
ANEXO II	135
ANEXO III	139

1. INTRODUÇÃO

Nasci em junho de 1991, surdo¹, filho de pais ouvintes, que inicialmente tentaram fazer de mim um ouvinte ao me matricular em uma escola especial para surdos que tinha como uma das metas a oralização. A título de informação, a oralização é um método usado na educação de surdos, cujo objetivo é fazer com que o aluno com surdez² possa se expressar oralmente e compreender por meio da leitura labial as expressões do interlocutor. Essa metodologia é oportunamente explicada ao longo deste texto, porque era a única opção oferecida para ensinar os surdos, em um período em que política educacional para surdos enfatizava a deficiência e não a diferença. Com o tempo e com o fracasso da oralização, novas políticas para a educação de surdos foram surgindo.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou o documento “Política Nacional da Educação Especial: livro 01”, no qual consta, dentre os objetivos da Educação Especial, o “Incentivo à utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos” (Brasil, 1994, p. 52) e o “Incentivo à oficialização da LIBRAS” (p.53). Estabelece como diretriz “Estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais para surdos (p. 61). Nas buscas efetivadas, acreditamos ser esse o primeiro documento no Brasil que “deveria ensinar o surdo a falar”, citando a Libras como uma língua a ser utilizada e aceita nas escolas tanto de surdos como de ouvintes. Depois da transição da oralização para os sinais, a Libras começou a ser desenvolvida e utilizada pelas pessoas surdas.

O uso da língua de sinais na educação de surdos foi oficializado em 2005 por meio do Decreto nº 5626/2005 (Brasil, 2005), que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a “Lei de Libras” (Brasil, 2002). Destacamos que em Maringá, Paraná, cidade próxima de onde nasci, a Associação Norte Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil (Anpacin), mantida por uma entidade filantrópica, foi pioneira na região no uso da língua de sinais, dando início a essa forma de

¹ Ao fazermos uso do termo ‘surdo’ apresentamos uma visão geral da pessoa, não diferenciando a perspectiva clínica da perspectiva socioantropológica. Essa diferenciação aparece no contexto em que o termo é usado.

² Ao usarmos o termo, reportamo-nos ao conceito que identifica a pessoa com deficiência ou a área da educação especial cuja audição não se mostra funcionalmente capaz de estabelecer relações de diálogos entre os interlocutores.

comunicação espaço-visual a partir de 1995, um ano após a publicação do referido documento.

Assim, após cinco anos de insucesso com a tentativa de fazer ler os lábios das pessoas e expressar pela oralidade sem nunca perceber a existência do som, meus pais me encaminharam para essa escola, Anpacin, que já usava a Libras em seu processo de ensino e aprendizagem. Era, na época, o que chamamos hoje de escola Bilíngue para Surdos. Foi naquele momento, quando encontrei e interagi com outras pessoas surdas como eu, que pude me perceber e identificar como sujeito no mundo. Até então, era realizada a vontade de outros, que também não possuíam informações suficientes a respeito do bilinguismo para a educação de surdos, uma vez que o acesso e possivelmente a elaboração de pesquisas eram escassas, e também havia a crença de que as pessoas surdas deveriam ser “normalizadas” para se “integrar”, princípios norteadores da educação especial que aparecem no documento “Política Nacional da Educação Especial: livro 01” (Brasil, 1994).

Ao ingressar na escola, comecei então a aprender Língua de Sinais e a ter contato com várias outras manifestações da cultura surda³, além de conviver e dialogar com meus pares. A cultura surda é recorrente na comunidade surda, usada para designar uma série de elementos ou artefatos que compõem o modo surdo de viver, como, por exemplo, a língua de sinais; as piadas surdas contadas em eventos que possibilitam o encontro dos surdos; as poesias surdas; as narrativas envolvendo situações vivenciadas no cotidiano dessas pessoas, etc. A interação com pares contribuiu para a construção da minha identidade. No início, segundo relato de meus familiares, tive muita dificuldade para estruturar meus pensamentos em função da demora em adquirir uma primeira língua, mas com o tempo e com a ajuda de meus familiares e professores fui superando essas dificuldades. Pontuo que essas dificuldades não apareceram para minha irmã, também surda, cinco anos mais nova que eu, que pode adquirir a Língua de Sinais desde os primeiros anos de vida.

Segui com meus estudos nessa escola, que utilizava a língua de sinais na educação de surdos até o final do Ensino Fundamental. Terminada essa etapa, passei

³ Ao usar essa terminologia, nos referimos a um grupo de pessoas que pela condição natural em que se encontram (a surdez) se constituem um povo diferenciado pela língua que utilizam (Língua de Sinais), pela cultura em que se encontram inseridos, cujos artefatos que a compõem são frutos da experiência visual de vida dessas pessoas.

a cursar o Ensino Médio em uma escola de ouvintes como aluno incluso, e para a compreensão dos conteúdos ministrados em língua portuguesa por professores ouvintes que não sabiam a Libras, contei com o auxílio de um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), e aprendia os conteúdos escolares com muita dificuldade para compreender e deles me apropriar por se tratar de passagem de uma língua de caráter oral-auditiva para outra de caráter espaço-visual. Constatei que as perdas nas traduções advêm da falta de exemplos que ocupem representações espaciais quando se faz uso da língua de sinais. Estes precisam ser apresentados no espaço de sinalização, requerendo um tempo maior para serem demonstrados, enquanto que a língua oral, por ocupar uma dimensão temporal, apresenta um encadeamento de exemplos de forma mais direta e rápida que os usados no contexto de uma aula para ouvintes, e o surdo se inclui não contemplando essa necessidade de tempo maior para sua compreensão. Somada à dificuldade, destaco a qualidade da proficiência desse profissional, que à época não possuía formação específica para ser TILS, mas exercia a função porque não havia profissionais suficientemente qualificados. Ingressei no Ensino Superior realizando paralelamente duas graduações, porque onde eu morava o curso de Licenciatura em Letras/Libras só era oferecido como segunda graduação. Então, na expectativa de cursar licenciatura, fiz bacharelado em Agronegócio no mesmo período. Entre as duas formações optei por ser professor de Libras, porque poderia ensinar alunos e comunidades circundantes temáticas referentes à comunidade surda, cultura surda e pesquisar, e contribuiria para que a cultura e a comunidade surda tivessem visibilidade e as pesquisas pudessem respaldar mudanças nas políticas de educação do surdo.

No ensino, minha primeira experiência profissional como professor de Libras se deu na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), como professor temporário no ano de 2015. Em seguida, ministrei a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM), também como professor temporário, até ser aprovado no concurso para professor efetivo na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Arraias, onde desenvolvo minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Entre 2018 e 2021, cursei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, campus de Porto Nacional, na área de concentração em Estudos

Linguísticos, e linha de pesquisa a Língua Brasileira de Sinais. Na ocasião, defendi a dissertação intitulada 'Contribuições do Ensino de Libras nos Cursos de Licenciatura', sob orientação da professora doutora Neila Nunes de Souza. Durante a realização dessa pesquisa investiguei qualitativamente as contribuições que o ensino obrigatório de Libras traz em diferentes cursos de licenciatura com vistas à diminuição ou eliminação de barreiras que impeçam a convivência entre surdos e ouvintes, em especial as contribuições que pudessem ser traduzidas em melhor qualidade de ensino aos alunos surdos que frequentam a Educação Básica.

Na ânsia de querer aprofundar meus conhecimentos e reconhecer os problemas que dificultam a convivência entre os dois grupos surdos e ouvintes, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá objetivando investigar e analisar a percepção dos acadêmicos ouvintes em relação à formação que recebem na disciplina de Libras ofertada na instituição de ensino, e como essa formação influenciará sua atuação posterior como docente no ensino regular ⁴. Os objetivos específicos foram:

- Apresentar um histórico da educação de surdos, bem como as diferentes abordagens educacionais utilizadas nesse processo ao longo da história;
- Refletir sobre as implicações do uso e ensino de Libras nas diferentes instâncias educacionais, sobretudo nos cursos de formação de professores;
- Pensar sobre o ensino e aprendizagem dos surdos a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em que a língua é determinante para o desenvolvimento psíquico e social dos indivíduos;
- Analisar e discutir, a partir dos resultados obtidos, a relação entre formação em Libras recebida pelos licenciados e sua posterior atuação como docente.

Para tanto, escolhemos os cursos de Letras de três universidades: Universidade Federal do Tocantins – UFT; Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e Universidade Federal da integração Latino Americana – Unila, adotando como metodologia as técnicas de pesquisa baseadas na análise de conteúdos proposta por Bardin (2011), cuja finalidade é a inferência de conhecimentos relativos

⁴ Escrevemos na primeira pessoa do singular pois até aqui trata-se da narrativa pessoal do autor da Tese. A partir de agora, usamos a primeira pessoa do plural, todavia quando nos referirmos às experiências do pesquisador, tomamos a liberdade de voltar à primeira pessoa do singular.

às condições de produção com a ajuda de indicadores, visto que a análise de conteúdos trabalha e explora os dados como um detetive.

Nesta Tese, apresentamos os resultados dessas investigações e possíveis análises que ocorreram ao longo da pesquisa, sendo necessário compreender o impacto de pesquisas como esta na educação de surdos que indiretamente são o objeto deste estudo. A partir do momento em que os surdos são respeitados e atendidos pela sua diferença linguística, a inclusão passa a ter sentido.

Destacamos a importância e a obrigatoriedade legal do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, cujos resultados esperados com sua implantação são a garantia do acesso à comunicação, ao conhecimento, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Para a sua oferta optativa nos cursos de bacharelado, faz-se necessário um número cada vez maior de investigações para avaliar os resultados obtidos com seu ensino e definir novas políticas para a educação da pessoa surda.

Em princípio, versamos, na primeira seção, sobre o histórico da educação de surdos e as diferentes abordagens educacionais utilizadas nesse processo ao longo da história. Na segunda seção, propomos reflexões sobre as implicações do uso de Libras e seu ensino nas diferentes instâncias educacionais, especialmente nos cursos de formação de professores. Direcionamos a terceira seção ao ensino e aprendizagem dos surdos com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que considera a língua uma das Funções Psicológicas Superiores (FPS) determinantes para o desenvolvimento psíquico e social da pessoa humana. Na quarta seção, tratamos da metodologia de pesquisa utilizada, de caráter qualitativo, visando à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, e discorreremos acerca dos detalhes de sua realização além do universo que a envolve. Apresentamos a análise e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa na sexta seção.

Nessa estrutura textual temos por finalidade a apresentação, a análise e as inferências realizadas nesta Tese, a de que o ensino de Libras da forma como vem sendo ensinado nos cursos de Licenciatura em Letras não possibilita uma real capacitação do aluno para que este atue satisfatoriamente como futuro professor de

surdo, a ponto de estabelecer um diálogo fluente entre ambos. Por isso, defendemos a necessidade de mudanças na maneira como a disciplina vem sendo ministrada, um acréscimo de conteúdos, de estratégias, de metodologias e da carga horária destinada a seu ensino. A expansão dos ambientes de ensino de Libras em todos os níveis educacionais, bem como o aumento dos conteúdos e da carga horária dedicados a essa disciplina podem impedir que o ensino se torne apenas uma formalidade ou um simples cumprimento da legislação estabelecida pelo Decreto 5.626/2005 em seu artigo 3º, capítulo II.

2. O SURDO E SUA EDUCAÇÃO

Iniciamos esta seção discorrendo sobre um panorama histórico da educação especial visando a mostrar como a surdez aparece nesse cenário. Tratamos ainda da história da educação de surdo, apontando as diferentes formas de se conceber e oferecer educação aos surdos.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Embora o termo Educação Especial tenha como designação o caráter de especialidade, ou seja, de ser mais que a normalidade, assumindo uma posição de destaque, como que sugerindo uma posição que a melhor qualifica, atualmente esse termo é utilizado para a educação de Pessoas com Deficiência (PcD), Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD). Possivelmente o termo foi cunhado porque essas pessoas necessitam de um atendimento diferenciado e de um ensino especializado.

A história nos mostra as transformações da humanidade em relação a esse público. Na Idade Antiga, quando não havia o desenvolvimento da ciência e em função das constantes lutas físicas a que a população era exposta, a sociedade desejava que seus homens fossem fortes fisicamente e destemidos, e as mulheres, por sua vez, deveriam ser fortes para gerarem futuros e bons guerreiros. Em uma sociedade com essa característica, a criança que nascia com anomalias ou deficiências era literalmente eliminada por meio de abandono à própria sorte ou eram mortas (Carvalho, 1992).

Nesse cenário, Aranha (2001) escreve que as crianças deformadas ou indesejadas eram abandonadas em esgotos externos a fim de serem devoradas por animais ou iam a óbitos naturalmente. Se trazidas à sociedade atual, essas atitudes seriam classificadas como desumanas e cruéis, todavia compreendemos que naquele período não havia o desenvolvimento da ciência e as pessoas que tinham poderes decidiam sobre a vida ou a morte do outro, independentemente de ter ou não alguma deficiência ou transtorno. Dessa forma, entendemos que para emitir valores e juízos morais precisa é preciso conhecer e contextualizar os fatos e a sociedade.

Shimazaki (2006) enuncia que na Idade Média, com a expansão do Cristianismo, a igreja passa a condenar esse tipo de infanticídio, fazendo com que a

ideia de que as pessoas com deficiência possuem alma se propague e por essa razão precisam de cuidados. Sendo assim, as pessoas deveriam ser caridosas com elas, visto que isso as ajudaria a expiar seus pecados, e a dor alheia poderia ser a salvação dos pecadores. Para a efetivação desses cuidados, as pessoas com deficiência eram colocadas em asilos, manicômios, orfanatos e prisões “juntos de delinquentes, idosos e pobres” (Jimenez, 1994, p.22). As igrejas tiveram forte influência na educação das pessoas surdas; tal afirmação se fundamenta no trabalho do frade Pedro Ponce de Leòn (1509-1549), que em seu trabalho com crianças surdas obteve as primeiras experiências positivas na área da Educação Especial. Esse trabalho foi efetivado no Renascimento, período em que se pensava na igualdade das pessoas perante a lei com base nas ideias humanistas.

A transição para o Renascimento trouxe uma nova maneira de pensar sobre o ser humano e suas capacidades. A redescoberta da filosofia clássica e o humanismo começaram a desafiar as noções medievais. O valor da educação começou a ser reconhecido, e algumas ideias referentes à educação de pessoas com deficiência começaram a emergir, embora de forma incipiente. Começaram a aparecer ideias de que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, mereciam a oportunidade de aprender e se desenvolver. O século XVIII, por seu turno, marcou um ponto de inflexão com o surgimento de um pensamento mais inclusivo. A partir da Revolução Francesa e da Declaração dos Direitos do Homem, começou-se a discutir a igualdade de direitos para todos os cidadãos, incluindo pessoas com deficiência. As primeiras escolas para surdos e deficientes visuais começaram a ser fundadas, estabelecendo um precedente para a educação especial.

No Brasil, a roda dos expostos ou roda dos indesejados, isto é, crianças indesejadas, bastardas, mestiças e filhas de mães solteiras eram criadas por freiras de caridade. Possivelmente, é o primeiro lugar onde se atendeu pessoas com deficiência e como relata Kramer (1994), a criação dessa roda foi uma alternativa para amparar as crianças abandonadas nas ruas pelos seus progenitores, deixadas à própria sorte, podendo ser devoradas por cães ou mortas de frio, fome e sede. Januzzi (2004) afirma que nessas rodas, entre aquelas crianças indesejadas possivelmente havia crianças com alguma deficiência, cujas famílias não queriam criá-las por vários motivos. Ademais, a identidade dos familiares que as abandonavam era

mantida em sigilo; as crianças eram acolhidas pelas irmãs de caridade e tinham a possibilidade de serem alimentadas e receberem algum tipo de educação.

Mazzotta (2005) afirma que no Brasil Império, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, foi o marco inicial da Educação Especial. Alguns anos depois, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos com auxílio do francês Eduard Huet. Essa instituição de ensino atende as pessoas surdas até hoje, denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A assistência educacional às pessoas com deficiência intelectual iniciou-se em 1874 junto ao Hospital Juliano Moreira, no estado da Bahia. No final do Império, em 1887, criou-se a “Escola México” destinada a atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

A criação das escolas são marcos históricos importantes à Educação no Brasil, todavia consideramos o número de atendimentos exíguos e realizados somente na capital do Brasil, na época, no Rio de Janeiro. A história nos mostra que houve pouca preocupação com a Educação Especial no Brasil Império e no começo da República. Somente a partir da década de 1930 que a sociedade civil começa a se organizar em associações, e as pessoas passaram a se preocupar com o problema da deficiência. Jannuzzi (2004, p. 34) ressalta:

A esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1900, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da Associação Nacional para Crianças Retardadas dos Estados Unidos da América, uma associação de assistência às crianças excepcionais. Após a sua criação, as APAE começaram a se expandir pelo país e atender as pessoas com deficiência, com ênfase na deficiência intelectual. Essa Associação é formada por diversas escolas com cunho filantrópico e até hoje atende pessoas com deficiência, sendo em sua maioria a intelectual (Jannuzzi; Caiado, 2013).

Na década posterior à criação das APAEs, Romanelli (2014) destaca o surgimento de uma nova tendência educacional no país, a Nova Pedagogia, voltada ao tecnicismo, imposta por um grupo de militares e tecnocratas. Os projetos de desenvolvimento econômico fizeram da educação, da escola e do ensino uma área de investimento a produzir eficiência na produtividade. Nas políticas educacionais, tais projetos refletiram no fazer pedagógico, que em seus métodos deveria ser dotado de neutralidade científica (Romanelli, 2014).

Ainda nessa década, foi aprovada a Lei 4024/1961 (Brasil, 1961), conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que em seus artigos 88 e 89 estabeleceu a educação dos “excepcionais” ao deliberar o direito à educação dessas pessoas e a importância de integrar “sempre que possível” as pessoas “excepcionais” no sistema geral de educação. Essa Lei fundamentou a educação das pessoas com deficiência e ajudou na consolidação das escolas especiais que começaram a ser desenvolvidas na década anterior.

Romanelli (2014) enuncia que em 1971, com a aprovação da segunda LDBEN (Lei 5692/1971) (Brasil, 1971), o atendimento às pessoas com deficiência física e intelectual, “que estiverem em atraso significativo em relação à idade regular e aos superdotados”, foi contemplado em seu artigo 9º, que aponta a integração na educação dessas pessoas. Essa Lei foi aprovada em um momento no qual havia a necessidade de mão-de-obra treinada para atender a oferta de emprego, tendo em vista que o Brasil vivia o milagre econômico, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento (Romanelli, 2014). Comparada à LDB anterior, o tratamento dado a essas pessoas passa a ser diferenciado e não mais uma tentativa de integração ao sistema geral de educação.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura o “Atendimento Educacional Especializado às pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 3). Esse inciso é repetido no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como na LDBEN 9.394/1996, atualmente em vigor. Inferimos que a expressão “preferencialmente” permite a existência de escolas e locais de atendimento exclusivo ao público-alvo da Educação Especial, e no caso do surdo, possibilita a existência das escolas especiais bilíngues ou não. Entendemos que nas escolas bilíngues é possível às pessoas

surdas acesso a outras pessoas surdas que fazem uso de elementos culturais surdos, e que, a partir de então, podem se apropriar desses artefatos culturais, porque diferentemente das escolas regulares, nas escolas bilíngues há um número maior de pessoas surdas, o que permite maiores interações, trocas linguísticas e culturais.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela primeira vez traz um capítulo que delibera, exclusivamente, sobre a educação especial. Ali, a educação especial é definida como uma modalidade da Educação brasileira e aponta a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos, “necessidade educativas especiais”. Em seu artigo 60º, § 2º, delibera sobre a educação dos surdos e estabelece que essa deve ser bilíngue, com “início ao zero ano, na educação infantil, e que se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 1996). A Lei nº 9.394/1996 apresenta avanços e no que se refere à educação especial, foi considerada uma modalidade da educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente nas escolas de ensino regular. O termo preferencialmente aparece e foi entendido como possibilidade de existência de escolas e programas específicos de atendimento a essas pessoas, fato que tem perpetuado até os dias atuais.

A Lei nº 10.172/2001 ou o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) trata do atendimento à diversidade humana via educação inclusiva, que integra a educação especial. Isso poderia significar avanço na década, todavia não são definidos(as): a) as matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular; b) a mudança na formação docente para atender à diversidade humana; c) acessibilidade física; d) as formas atendimentos às necessidades específicas para o acesso ao conhecimento. O PNE indica a articulação do governo federal em regime de colaboração com os entes federados e instituições não governamentais a fim de: 1) permitir acesso à educação escolar de todos em idade de 04 a 17 anos; 2) apontar a necessidade de melhorar a qualidade da educação básica e do ensino superior; 3) ampliar o acesso ao ensino técnico e superior; 4) valorizar os profissionais da educação; 5) reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão; e 6) ampliar os investimentos em educação.

As metas da Lei nº. 10.172/2001 (Brasil, 2001) não foram cumpridas. As pessoas com deficiência têm obtido as matrículas no ensino regular, mas ainda não houve mudanças necessárias no currículo, na formação do professor, no acesso físico e em outros requisitos necessários à inclusão. Essas mudanças também são previstas no documento publicado pelo MEC em 2008. Contudo, após sua publicação, outros documentos legais foram escritos como forma de encaminhamento à inclusão do PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado.

O estudo realizado nos permite afirmar que a história da Educação Especial possui contradições de grupos que desejam manter a hegemonia social e usá-la para a manutenção de poderes e benefícios pessoais ou ainda por interesses econômicos e políticos, e nessa contradição podemos avançar e buscar no documento a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Brasil, 2008), uma forma de combate a esses interesses. Esse documento, reidigido por pesquisadores de diferentes universidades, objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/SD. No documento há orientações quanto ao:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), traça as metas educacionais para o período de 2014 a 2024, e também não define e nem conceitua a surdez, no entanto apresenta duas formas que diferenciam a percepção em relação ao surdo. A primeira aponta a possibilidade de se elaborar, no prazo de cinco anos, programas para equipar as escolas de Educação Básica e de dez anos para o Ensino Superior com materiais de amplificação sonora e outros para contribuir no processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas e das pessoas com visão subnormal oferecendo o atendimento, prioritariamente, em classes especiais e em salas de recursos (Brasil, 2020). Sem dúvida, há a necessidade de equipar as escolas com materiais que possam auxiliar no processo de apropriação do conhecimento por

todas as pessoas, um ensino voltado ao bilinguismo. Nessa direção, questionamos: qual a necessidade de equipar escolas com aparelhos que amplificam o som? Será que o surdo foi ouvido? E as pessoas conhecem a identidade e a cultura surda? Vivemos em uma sociedade competitiva, desigual, que estabelece valores de acordo com a lógica capitalista e isso dificulta tarefas que pareciam ser fáceis, como a escolha de uma escola para que a pessoa surda estude. Uma escola que contribua com a aprendizagem e desenvolvimento e que prepare a pessoa surda para ser inserida no mercado de trabalho, colocando em prática os conhecimentos escolares.

O PNE (Brasil, 2014) sugere materiais de amplificação sonora e classes especiais no ensino regular. Em vista disso, inquiremos: o surdo precisa estar oralizado para participar da sociedade? Para isso acontecer, é necessário que o surdo aprenda a ouvir sem ter audição, ler lábios, nem sempre bem articulados dos ouvintes ou via uso da língua de sinais e demais elementos da cultura surda? Isso será aprendido nas Classes Especiais? Esse uso deve ser estendido a todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão social. A nós parece não estar bem definidos, pelo menos no que se refere ao PNE que findou em junho de 2024, os caminhos para que o surdo possa sentir-se verdadeiramente incluso ou partícipe igualitário na sociedade com respeito a sua dignidade como ser humano.

Quanto à segunda forma de se olhar para a surdez, ou seja, a que faz referência à surdez como uma diferença e não uma deficiência, o PNE prevê a implantação da Libras em cinco anos e a sua generalização em dez para os alunos surdos e prevê parceria com as organizações não governamentais para a formação de monitores para a extensão da Libras às famílias e às pessoas que compõem a comunidade escolar (Brasil, 2020). A dificuldade reside não no plano em si, mas em sua implantação. O Estado almeja subtrair suas responsabilidades ao estabelecer parceria com órgãos não governamentais (ONG). O ensino de Libras e, consequentemente, a formação de profissionais é um dever do Estado, como preveem as legislações citadas. Para a implementação da Libras dessa maneira, é preciso uma revolução copernicana ao pôr em prática essa modalidade de ensino, ou seja, não é o surdo que deverá se adequar a um modelo concebido para ouvintes, mas sim todos os ouvintes, ou pelo menos aqueles com mais proximidade a eles é que deverão ajustar-se a esse modelo de comunicação. Cabe, portanto, refletir sobre a maneira como olhamos para

os surdos ou para a surdez. Começamos essa reflexão conhecendo um pouco mais dos fatos que marcaram a educação dos surdos ao longo da história.

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma a necessidade de oferecer a todos as condições de igualdade, a prática dos direitos e das liberdades fundamentais e o respeito à dignidade humana. Essa Lei revoga os incisos do artigo 3º do Código Civil ao recuperar o direito das pessoas “que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática” dos atos da vida civil e de ser relativamente incapaz, “os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo” que eram considerados incapazes. O direito ao trabalho, mediante a escolha da própria pessoa com deficiência em ambiente acessível e inclusivo e as mesmas oportunidades que as demais pessoas é assegurado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A legislação citada nos remete a reflexões sobre o “ser” surdo e sua relação com a Educação Especial. Na condição de pessoa surda, consideramos a educação de surdos como uma educação especial, uma vez que a oferta de educação bilíngue tem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas, sendo necessária a presença de profissionais com formação diferenciada e materiais para acessar o conhecimento às pessoas surdas. Precisamos de professores especializados, TILS, material didático adaptado, como vídeos em Língua de Sinais, fotos, desenhos, esquemas, gráficos e demais materiais que explorem o potencial visual do surdo, conforme orienta a Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015) e como determina o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Entretanto, devemos necessário considerar que há outra perspectiva sobre ser surdo que o qualifica como diferente e não como deficiente.

Esclarecemos que do ponto de vista clínico, o que difere a surdez da deficiência auditiva é a profundidade na perda da capacidade de percepção sonora. Nesse modo de entendimento, são chamados de surdos os indivíduos cuja perda auditiva ultrapassa 90 decibéis (unidade de medida da intensidade da onda sonora) e deficientes auditivos aqueles para os quais essa perda é leve ou moderada, oscilando entre 40 e 70 decibéis. Os decibéis são uma unidade de medida que compara a intensidade de diferentes sons com a mesma frequência. Derivada do bel (B), essa

medida utiliza uma escala logarítmica para comparar a intensidade de um som com o menor som que pode ser detectado pelo ouvido humano. Normalmente, essa escala é expressa em décimos do bel e, por isso, é conhecida como decibel (Braga *et al.*, 2005).

No Brasil, de acordo com as recomendações do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) e do Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, a pessoa com deficiência auditiva é definida conforme o critério descrito no artigo 4º:

[...] é considerada pessoa portadora de deficiência auditiva aquela que se enquadra na seguinte categoria: II - deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, medidos nos audiogramas nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2004).

Segundo o Conselho Federal de Fonoaudiologia (2020), a avaliação clínica para a verificação da acuidade auditiva é efetivada por meio de testes. Inicialmente são realizados os testes denominados avaliação audiológica básica, composta pela logaudiometria que avalia a habilidade da pessoa para verificar se reconhece a fala e pela imitação acústica, que testa a integridade do ouvido médio, detectando se há indícios de secreção, a mobilidade do tímpano e da tuba auditiva. Faz-se, também, um exame conhecido como BERA, termo que deriva do nome do exame em inglês (*Brainstem Evoked Response Audiometry*), também chamado de PEATE (Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico), um exame de diagnóstico utilizado para avaliar a função do sistema auditivo em bebês, crianças e adultos. Este registra as respostas elétricas do nervo auditivo e do tronco encefálico em resposta a estímulos sonoros. O exame é usado para diagnosticar problemas de audição como perda auditiva, zumbido ou tontura, identificar a localização do distúrbio no sistema auditivo (seja na orelha interna, no nervo auditivo ou no tronco encefálico) e avaliar a gravidade e a natureza do problema. Durante o exame, eletrodos são colocados na cabeça do paciente para registrar as respostas elétricas dos nervos e do cérebro em relação aos estímulos sonoros. Os resultados são analisados por um especialista em audiologia e podem ajudar no planejamento do tratamento adequado.

O Conselho citado informa ainda que a audiometria, exame que avalia a capacidade de audição da pessoa, aponta o limiar auditivo em diversas frequências,

normalmente entre 125 Hz e 8000 Hz. Esse exame mede o som mais baixo que a pessoa pode ouvir em diferentes tons. As frequências em hertz (Hz) representam o número de ciclos ou oscilações completas de uma onda ou corrente elétrica em um segundo. Em outras palavras, é a medida da quantidade de vezes que um evento periódico ocorre em um único segundo. O hertz é utilizado para mensurar vários eventos periódicos, como frequência de ondas sonoras, frequência de corrente elétrica alternada, frequência de sinais de rádio, entre outros. Por exemplo, se uma onda sonora tem uma frequência de 1000 Hz, significa que completa mil oscilações em um segundo (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020).

Defendemos que a avaliação clínica é relevante para identificar a surdez e encaminhar as pessoas assim diagnosticadas para o recebimento de uma educação mais adequada, mas não é somente a perspectiva clínica que deve ser considerada. Concordamos com Vygotsky (1997) que os diagnósticos somente tabulam o que “a pessoa não tem”, não ajudam nas questões pedagógicas, uma vez que não apontam como compensar a falta por meio de forma adequada para ensinar a fim de superar as possíveis dificuldades.

Precisamos considerar os componentes culturais quando diferenciamos a surdez da deficiência auditiva, tais como língua de sinais, identidade surda, arte surda, etc. Assim, o surdo será visto como diferente e não como deficiente, uma vez que se encontra inserido na comunidade surda, fazendo uso dos artefatos culturais que compõem a cultura surda. Trata-se, portanto, de outro aspecto a ser ponderado quando o assunto é a surdez. A visão socioantropológica considera a surdez não apenas como uma deficiência auditiva, mas como uma experiência sociocultural única. Nessa perspectiva, a surdez não é vista como uma patologia a ser curada, mas como uma identidade cultural e linguística que deve ser respeitada e valorizada.

Para os defensores dessa visão, a surdez não é simplesmente uma questão de perda de audição, mas de pertencimento a uma comunidade surda com uma língua e uma cultura próprias (Skliar et al., 1995; Pimenta e Fávero, 2005). Além disso, a visão socioantropológica da surdez questiona padrões de normalidade e hierarquias sociais que marginalizam os surdos; defende a inclusão e a aceitação das diferenças, bem como o respeito pela diversidade cultural e linguística. A surdez é também tratada nas normas jurídicas.

No documento que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) não encontramos citação que especifique ou conceitue a surdez. Em dois trechos há referência ao termo Libras: o primeiro, na área da linguagem, sugere o uso de diferentes formas de linguagem para mediar as práticas sociais, entre as quais a Libras, que se constitui como língua visual-motora, e o segundo reforça a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que instituiu a Libras como língua oficial e possibilitou discussões acerca das especificidades linguísticas da comunidade surda e o uso em escolas de Ensino Básico e Superior (Brasil, 2018).

Segundo Godfeld (2002, p. 27), “conhecer a história, bem como as filosofias educacionais para surdos, é o primeiro passo para iniciar um estudo mais aprofundado”. Corroboramos com a autora, por isso inserimos neste debate as leis educacionais que enfatizam aspectos voltados às pessoas surdas.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Sabemos que a audição de um surdo não apresenta um funcionamento satisfatório, principalmente quando comparado a de um ouvinte, porém essa diferença não é suficiente para classificá-lo como uma pessoa com deficiência. Tal afirmação se fundamenta em questões como quem é tão eficiente assim? Quem é tão perfeito a ponto de não apresentar nenhum déficit ou defeito? Basta que olhemos para o rosto de qualquer pessoa ou para o nosso próprio rosto refletido no espelho e verificaremos uma diferença assimétrica entre os lados que o compõem. O lado esquerdo é diferente do lado direito. Há ainda aqueles que usam óculos e que, embora tenham um déficit visual corrigido por uma lente é claro, denuncia com grande evidência a dificuldade de visão, e mesmo assim não são chamados de deficientes visuais. Essas diferenças normalmente são aceitas sem que alguém os classifique como pessoa com deficiência. Em nosso cotidiano, as experiências como pessoa surda têm mostrado que os surdos, apenas por usarem aparelho auditivo ou por se comunicarem por meio de sinais visuais, são denominadas pessoas com deficiência, o que, como apontamos, não compactuamos, pois entendemos que diferente e deficiência não são palavras sinônimas.

O uso da terminologia deficiência carrega conotações que remetem à falha, ao defeito ou até mesmo à incapacidade para realizar uma tarefa ou para alcançar um

determinado fim. Não concordamos com tais atributos aos surdos. Sabemos que a finalidade auditiva é a completude do processo de comunicação, e afirmamos que os surdos alcançam esse fim por um meio diferente, qual seja, o uso da comunicação espaço visual e é justamente esse uso que faz dele um sujeito diferente. Ancorados em Vygotsky (1997), afirmamos que é necessário e urgente conceituar a pessoa surda segundo critérios que destacam as capacidades que possui, evitando caracterizá-la por aquilo que não tem.

Ao contrário do pré-conceito a respeito do surdo e da surdez, reafirmamos aqui, como surdo que somos, que ser surdo é, sobretudo, ser alguém que experimenta a vida com aquilo que tem de eficiente, ou seja, com aquilo que funciona em seu organismo como a visão, o tato, a capacidade cinestésica e outras coisas mais, que somadas representam muito mais que uma única possibilidade não realizada. Precisamos olhar as pessoas naquilo que elas são e não a partir daquilo que elas não possuem sem as classificar como eficientes ou deficientes de acordo com possibilidades previamente escolhidas como normais ou corretas. Somente quando alcançarmos essa forma de olhar o outro é que a convivência entre surdo e ouvintes se tornará efetiva e interativa.

Como surdo aprendi, mediante as experiências visuais, a Libras, que é uma língua visuoespacial, e expressei-me com as mãos e com outros componentes corporais que se somam aos elementos estruturantes da língua. A Libras permite interagir com meus conviveres. Não me considero uma pessoa com deficiência, obtive muitas ajudas, como qualquer pessoa ouvinte, escrevo a minha história, ocupo o meu lugar na sociedade e dela participo, o que me permite afirmar que sou cidadão interativo, portanto recuso para mim e para outra pessoa surda a concepção de incapaz, de “coitado” merecedor de caridade que a história destinou aos surdos.

Fellini (2021) aponta as transformações históricas no tratamento dos surdos. Da eliminação à institucionalização, ao tratamento voltado às questões biológicas que se distanciavam da educação. Com tais formas de tratamento, a própria aceitação do sujeito como pessoa capaz, como cidadã ficava bastante comprometida.

Para Santos e Batista (2019), a história da educação dos surdos mostra que houve transformações. Na Antiguidade, os ideais gregos e romanos cultuavam e idolatravam a beleza, o corpo perfeito, forte e o intelecto perfeito. Nesse contexto, as

peessoas que possuíam alguma deficiência eram consideradas aberrações da natureza e castigo dos deuses, por isso eram banidas da convivência com as demais pessoas, alvo de preconceitos exclusão e até de eliminação. Conforme Garbe (2012, p. 96), “[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados”

Strobel (2008) mostra que na sociedade romana os surdos eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas e por essa razão abandonadas ou jogadas em rios para que fossem a óbito, para se “livrarem” das causas da surdez. A eliminação existiu também na Grécia, que por considerar os surdos inválidos, os matavam. Porém isso não acontecia em todos os lugares:

No Egito e na Pérsia, acontecia o contrário, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados (Strobel, 2008, p.82).

Ainda segundo a autora:

Na Idade Média, não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibidos receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos. (Strobel, 2009, p. 19).

Entendemos que na Antiguidade e na Idade Média, conhecida como idade das trevas, não havia o desenvolvimento da ciência e as pessoas desconheciam outras formas de explicar as diferenças a não ser pelas superstições, pela divindade ou medo do desconhecido. Em um mundo de pouco conhecimento científico essa forma de análise e julgamento é compreensível, e para entender os fatos não podemos usar dos valores morais e éticos da sociedade atual. Nesse período havia muitas guerras, brigas e lutas, e por esse motivo o homem deveria ser forte e ágil para ser um guerreiro destemido. E a mulher, por sua vez, deveria ser forte para gerar guerreiros.

Ainda na Idade Média, com a expansão do cristianismo, a Igreja Católica começou a condenar o infanticídio (Bianchetti, 2001), todavia a origem da deficiência era atribuída a causas sobrenaturais. A Igreja começou a propagar que as pessoas, mesmo com deficiência, possuíam alma e por isso mereciam caridade e cuidados. Criaram-se orfanatos, manicômios e prisões longe das cidades para que as pessoas com deficiência ficassem com os demais excluídos pela sociedade. A Igreja chamava a população para fazer caridade e ajudar tais pessoas. Essa lógica era “a desgraça de uma pessoa vai salvar a alma dos pecadores”, pois a caridade poderia ajudar a expiar os pecados. Aos poucos, houve o desenvolvimento da ciência e o renascimento da arte e da cultura, e os olhares sobre as pessoas com deficiência, especificamente no caso da presente pesquisa, com os surdos começaram a mudar.

O monge Ponce de León (1520-1584) educou duas pessoas surdas em uma escola que organizou; ambas eram filhos de uma família da nobreza espanhola que tinha quatro filhos surdos. Ensinou-lhes a falar, mas enfatizava a escrita, pois a fala era vista como uma forma de tradução da escrita e complementava. Esse monge desenvolveu a datilologia (Fellini, 2021). Vivas (2016) aponta o monge beneditino, o espanhol Pedro Ponce, como o primeiro professor de surdos da história. Ele viveu em um monastério em San Salvador e foi contratado pelos nobres para educar seus filhos surdos. Esse é o período renascentista em que se introduz a ideia humanista e a ideia de igualdade perante as leis.

Pedro Ponce de León ensinou os surdos a ler, escrever, falar, rezar e conhecer as doutrinas do cristianismo. Demonstrou também, que o diagnóstico fornecido pelos médicos, afirmando que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais, não eram verdadeiros, sendo, portanto, um precursor na educação dos surdos, pois mostrou que os argumentos religiosos, filosóficos e médicos estavam equivocados (Vivas, 2016, p. 21-22).

Outra pessoa que se dedicou à educação de surdos, no início da Idade Moderna, foi Juan Martin Pablo Bonnet (1579-1633). Em sua ótica, o ensino aos surdos deveria basear-se primeiramente na escrita, e em seguida fazer a correspondência com o alfabeto datilológico e o alfabeto escrito, e por fim ensinava a língua falada. Em 1620, publicou um livro intitulado *Arte para ensinar a hablar a los mudos*. De acordo com Mazzotta (2005, p. 17-18), “essa é a primeira obra impressa sobre educação das pessoas com deficiência”.

Ainda na Modernidade, Samuel Heinicke (1729-1790), considerado o fundador do método alemão que utilizava somente a oralidade, deu início à base filosófica oralista, cujo valor do método era atribuído à possibilidade de fala. Heinicke publicou a obra intitulada “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”, e no ano de 1778 fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, que inicialmente tinha nove alunos surdos. Em carta escrita à L’Épée, Heinicke narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações e compreensão” (Strobel 2009, p. 21).

Na contemporaneidade, o destaque nesse processo de tentativas educacionais voltadas aos surdos é dado ao Abbé de L’Épée, que segundo Duarte (2013), fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, hoje Instituto de Surdos de Paris. Essa foi a primeira escola de surdos do mundo, quando as aulas deixaram de ser individuais e passaram a ser coletivas. O abade Charles Michel de l’Épée, possivelmente, aprendeu a Língua de Sinais com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos. O religioso fundou a escola, depois denominada Instituto de Surdos de Paris em 1799, a primeira escola de surdos do mundo, onde as aulas passaram a ser ministradas para grupos.

Em 1800, como afirma Shimazaki (2006), sob a influência de Juan Pablo Bonnet, Jean Marc-Gaspard Itard escreveu o primeiro documento em que discutia os procedimentos e instruções para a alfabetização das pessoas com deficiência. Fundamentado no método de Bonnet para ensinar as pessoas com deficiência, na Espanha, Itard, segundo Banks-Leite Souza (2000), criou o método cinestésico multissensorial para ensinar um menino encontrado nas florestas da França. Esse, por não ter convivido em sociedade, não tinha desenvolvido algumas características próprias dos humanos e ficou conhecido como “o menino selvagem de Aveyron”. Itard preocupou-se, inicialmente, em desenvolver as sensações e percepções, mas segundo as autoras acima citadas, Itard tinha “obstinação em ensinar o garoto a ler e escrever” (p. 70).

Para que o menino selvagem, diagnosticado por Philippe Pinel como surdo e deficiente mental, adquirisse uma linguagem constituída por signos

convencionais, Itard tentou ensiná-lo a falar e a escrever. Para ensinar o menino, que recebeu o nome de Victor, estabelecia as relações entre objetos do uso cotidiano e os respectivos desenhos. Depois substituíam os desenhos pelas letras ou palavras. Banks-Leite; Souza (2000) afirmam que, segundo indicações de Itard, Victor adquiriu uma linguagem, manejando a escrita (cópia de palavras) e a leitura (identificação de palavras) (Shimazaki, 2006, p. 51).

Itard reconheceu, posteriormente, a necessidade de incluir a língua de sinais, considerada a língua natural, na educação das pessoas surdas. Em 1821 publicou “*Des maladies de l’oreille et de l’audition*”, em que aponta e defende a língua de sinais na educação de surdos. Em sua visão, o surdo possuía enfermidade que poderia ser tratada por meio da estimulação acústica dos resíduos auditivos via processamento auditivo, “possibilitando o desenvolvimento da língua oral pelo uso de sua língua natural, ou seja, a língua de sinais. Contudo, a língua de sinais aqui era tida como meio para se chegar a um fim, qual seja, o domínio da língua oral” (Duarte, 2013, p. 20).

Moura (2000) aponta que nesse contexto de consideração da língua de sinais e contrariando a teoria de Bonet reconheceu-se essa língua como forma de comunicação entre os surdos e como meio para a linguagem escrita pela associação de ideias. Mas a real intenção dessa aprendizagem seria que os surdos aprendessem a ler a palavra de Deus segundo as normas da Igreja Católica. Para que seu objetivo fosse alcançado, Itard passou a utilizar sinais caseiros com seus alunos em seu cotidiano para explicar os conceitos abstratos, pois “os sinais que os surdos usavam espontaneamente ele chamou de língua de surdos, considerando-os sem gramática e sem utilidade na sua forma normalmente utilizada pelos surdos para o ensino da língua escrita” (Moura, 2000, p.23).

A autora relata que em 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) viajou para a Inglaterra em busca de novos métodos de educação para surdos. No entanto, como os métodos eram mantidos em sigilo, o professor não teve acesso a eles. Hopkins encontrou apoio no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, onde aprendeu a língua de sinais francesa e os métodos de ensino ali utilizados. Em 1817, ao retornar para os Estados Unidos, fundou a primeira escola exclusiva para alunos surdos, a *American School for the Deaf*, acompanhado pelo surdo francês Laurent Clèrc (1785-1869). A escola utilizava o francês sinalizado, que consistia no uso simultâneo do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura

da língua francesa oral adaptada para o inglês. À medida que a língua de sinais francesa se encontrou com a língua de sinais americana, ocorreu uma mistura inevitável. Devido a esse fato, Gallaudet e Clèrc são considerados os pais da Língua Americana de Sinais (ASL).

Rodrigues e Machado (2019) afirmam que o Primeiro Congresso Internacional para o Melhoramento das Condições dos Cegos e Surdos-Mudos, ocorrido em Paris no ano de 1878, explicita como o debate acerca do melhor método para o ensino de surdos foi a questão principal a ser discutida; e como havia interesses diversos, oriundos de usos de várias metodologias, impediram uma decisão consensual dos participantes. Não obstante, em 1880, um novo Congresso Internacional, realizado na cidade de Milão, Itália, com o objetivo de estabelecer critérios internacionais e científicos para a educação dos surdos, mudou a educação e a vida dos surdos, uma vez que as resoluções oriundas desse encontro proibiram o uso da língua de sinais, optando pelo uso apenas da língua oral na educação de surdos. Carvalho (2007) escreve que oito resoluções foram tomadas e que repercutiram durante quase um século:

(1) O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual; (2) O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida; (3) Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação; (4) O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo; (5) Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria; (6) Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática; (7) A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo; (8) Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém-admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral (Carvalho, 2007, p. 66-68).

Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021), ao comentarem sobre os resultados desse Congresso, afirmam que este alcançou a composição de uma verdade construída por um determinado grupo utilizando-se de depoimentos que evidenciassem uma suposta superioridade do método oral puro sobre o método misto, ou mesmo depoimentos que apontassem para a eliminação do uso dos sinais na educação dos surdos, fortalecendo a verdade advinda da oralidade, a verdade tal produzida a partir da argumentação fundamentada em textos tidos como sagrados como uma pretensa cientificidade ligada à questão metodológica

A partir do Congresso de Milão, toda e qualquer prática educacional voltada à educação de surdos teve uma orientação vinculada ao oralismo, tornando-se, portanto, referência nessa área. Entretanto, os resultados obtidos com esse tipo de exercício não foram satisfatórios. O oralismo foi uma abordagem utilizada na educação de surdos que vigorou por um longo período, e mesmo atualmente é possível encontrar escolas que seguem essa perspectiva. De acordo com Vieira e Molina (2018), o oralismo como abordagem educacional aponta como prioridade a fala. Nele, toda organização do trabalho tem como objetivo a reabilitação de surdos, ou seja, torná-los mais próximos possíveis dos ouvintes. Nessa concepção, era e é necessário fazer com que eles falassem em igualdade com os ouvintes, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação, para que, a partir daí, pudessem ser ensinados. Essa abordagem, quando definida como forma de escolarização de surdos, atribui a responsabilidade pelo sucesso e/ou pelo fracasso ao próprio aluno. No início dessa abordagem, a proibição estendia-se ao uso dos gestos e, na atualidade, a proibição refere-se ao uso da língua de sinais.

Sacks (1998), ao tratar do oralismo, salienta que:

O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Por isso, a partir de 1960, a filosofia educacional denominada oralismo sofreu uma série de críticas pelas restrições que impunha. Surgiram então pesquisas demonstrando ter a língua de sinais todos os atributos de uma língua oral (Sacks, 1998, p.45),

A publicação do artigo de William Stokoe “*Sign language structure: an outline of the visual communication system of the american deaf*”, em 1960, possibilitou a expansão da língua de sinais”, como afirma Skliar (2003). A partir de então, o termo “deficiente auditivo” mudou para “surdo” e aos poucos a surdez deixou de ser vista

como um problema de saúde e as pessoas surdas passaram a ser reconhecidas como usuárias de outra língua, tão capazes como qualquer outra pessoa. Houve também a mudança na maneira de comunicar, em que a ênfase no oralismo deixou de existir e a língua de sinais começou a ser desenvolvida e utilizada. A denominação “surdo” e a língua de sinais são escolhas da comunidade surda.

No Brasil, de acordo com Quadros e Perlin (2007), em 1885 Dom Pedro II trouxe para o país um professor surdo, francês, aluno e partidário de L'Épée para iniciar e desenvolver um trabalho educacional com os surdos brasileiros. Tal fato contribuiu para que dois anos mais tarde pudesse ser fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A esse respeito, Pereira (2008) escreve que:

D. Pedro II que com a lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob a influência de diretor do Instituto Bourges, de Paris, Ernest Huet. Cem anos após sua fundação, pela lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (Pereira, 2008, p. 5).

Esse acontecimento possibilitou aos surdos brasileiros acesso a um atendimento educacional especializado, em princípio desvinculado da abordagem oralista, proporcionando a criação de uma língua de sinais própria na comunidade surda brasileira, conhecida atualmente como Libras – Língua Brasileira de Sinais. Em 1911 o INES, seguindo uma tendência mundial resultante das decisões tomadas durante o Congresso de Milão, adotou a filosofia oralista (Goldfeld, 2002).

De acordo com Mourão (2013), ao longo do tempo, a filosofia educacional oralista passou a ser alvo de muitas críticas, pois ao invés de eliminar a desigualdade entre surdos e ouvintes, acabou por acentuá-la, dificultando o progresso nas áreas linguística e cognitiva. Isso ocorreu devido à exigência de que os surdos incorporassem uma linguagem a que não possuem acesso natural, impactando negativamente as suas possibilidades de interação social e desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Segundo Dorziat (2004), o oralismo prevaleceu de maneira predominante até meados dos anos 1960, quando surgiu uma nova filosofia educacional chamada "Comunicação Total". Essa abordagem é caracterizada por uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual, não apresentando procedimentos de

ensino específicos. O seu principal objetivo é ensinar a língua majoritária e promover a comunicação, aceitando diversos recursos comunicativos.

Na perspectiva de Mourão (2013, p. 44):

Essas duas primeiras abordagens (o oralismo e a comunicação total) caracterizam a maior parte da educação dos Surdos no Brasil. Embora ainda hoje, em algumas escolas, exista a utilização do Oralismo e da Comunicação Total na educação de Surdos, hoje, já é possível perceber, em instituições, anteriormente comprometidas com uma visão oralista e bimodalista, uma maior abertura para a utilização da Língua de Sinais em seus espaços, apoiados em trabalhos educacionais bilíngues, os quais postulam a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Em relação às impotências observadas na utilização das filosofias oralista e comunicação total, a partir dos anos 1990 surgiu a proposta de uma nova abordagem educacional que visava a garantir uma aprendizagem educacional de qualidade para alunos surdos. Trata-se de uma proposta que objetivava o aprendizado de língua de sinais em sua forma autêntica, que recebeu o nome de bilinguismo. A educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua primeira e por meio dela é realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (Brasil, 2004).

Em consonância com Fernandes (2008), o bilinguismo pode ser interpretado como uma filosofia educacional que surge:

[...] a partir de grupos que utilizam uma língua diferente da majoritária, delimitados étnica ou geograficamente. Em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria lingüística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua língua de sinais estejam delimitados. É a falta de audição e não a diferença lingüística o critério para o reconhecimento social das pessoas surdas (Fernandes, 2008, p.1).

Morais e Martins (2020) relatam que o fundamento do bilinguismo consiste em oferecer um ambiente lingüístico no qual a comunicação via língua de sinais e do português escrito seja aprendida de maneira espontânea como acontece na aquisição de uma língua oral, fazendo com que as situações de aprendizagem aconteçam em todos os meios em que o surdo se faz presente: na família, na escola, ou seja, em todos os lugares e a todo o momento.

De acordo com Fernandes e Moreira (2017), que abordam as políticas de educação bilíngue para estudantes surdos no ensino superior, é essencial que as ações de acesso e permanência nessa modalidade educacional sejam baseadas na construção de uma proposta de educação bilíngue comunitária, em que todos os membros da comunidade universitária estejam envolvidos. Para que isso seja alcançado é essencial que a Libras seja visível na universidade, sendo utilizada em diversos gêneros textuais, desde editais de concursos e vestibulares até provas e materiais de apoio às disciplinas. Dessa forma, a Libras se torna reconhecida como língua de cultura no ensino superior e a comunidade surda é valorizada.

Fernandes e Moreira (2017) chamam a atenção para a necessidade de se estabelecerem novas relações de poder nos espaços de negociação entre Libras e Língua Portuguesa, passando pela visibilização da língua de sinais como língua que produz conhecimento e cultura nos canais de informação das universidades, nas práticas discursivas em sala de aula e outros espaços. Acreditamos que essa é a chave para a convivência em condições de igualdade entre surdos e ouvintes, em um convívio fundamentado em um diálogo no qual ambos possam compreender as narrativas oriundas dos dois grupos, com um olhar mais atencioso voltado para o grupo minoritário, já que é o mais prejudicado nessa escassez de diálogos que deve acontecer entre surdos e ouvintes, mesmo em se tratando de ouvintes que frequentaram um curso no qual a língua de sinais é ensinada (Fernandes; Moreira 2017).

Padden (1989, *apud* Duarte, 2013) assevera que a educação de surdos e o uso da Libras têm alcançado avanços graças à participação ativa das comunidades surdas. Tanto surdos quanto ouvintes compartilham uma história comum e têm objetivos comuns, unindo esforços para alcançá-los. Na comunidade, encontramos sujeitos surdos e ouvintes que se engajam em prol da causa surda. A família, profissionais e amigos se juntam aos surdos nessas comunidades, mas não são culturalmente surdos. O termo "povo surdo" é utilizado para se referir às pessoas que possuem os mesmos traços culturais. O povo surdo tem uma cultura, "um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições" (Padden, 1989, p. 5 *apud* Duarte, 2013, p. 1728).

Vale lembrar que embora a Libras tenha sido reconhecida como língua (Lei 10.436/02), ainda não é uma língua oficial no Brasil, o que impõe algumas dificuldades, como a obrigatoriedade da disciplina desde a educação infantil ao ensino médio no currículo regular. Mas há uma PEC (Projeto de Emenda Constitucional) nº 12/2021 tramitando que propõe alteração do art. 13 da Constituição para incluir a Libras como um dos idiomas oficiais do Brasil.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis – estabelecida em 1987, objetiva representar os interesses da pessoa surda e lutar pela implantação de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda. A Feneis se empenha em garantir que os direitos dessas pessoas sejam respeitados e cumpridos. Em 1999, durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo NUPPES/UFRGS, em Porto Alegre, RS, a Feneis elaborou o documento intitulado "A educação que nós surdos queremos", no qual define os princípios fundamentais da Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Nesse documento, estabelece que a educação dos surdos envolve a criação de ambientes linguísticos que permitam a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas dentro do período de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes. Também destaca a importância da aquisição do português como segunda língua (L2) pelos surdos (Feneis, 1999).

[...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Para que a criança surda seja inserida na escola em condições de igualdade, Fernandes e Moreira (2017) apontam que a Libras deveria ser ensinada, de preferência, de zero a três anos de idade, assim como para a criança ouvinte é ensinada a Língua Portuguesa no caso do Brasil. Dessa forma, asseguraria o conhecimento de uma língua que ajuda na apropriação dos bens culturais da sociedade, além do aprendizado da língua oficial do país, podendo instrumentalizar com os conhecimentos necessários à participação social.

3. LIBRAS E SEU ENSINO

A história da educação dos surdos nos mostra que são muitos os olhares sobre a surdez. Olhares estes que vão desde a visão da deficiência, passando pela piedade, indiferença, dependência até chegar à diferença. A compreensão do surdo vai além dos aspectos biológicos relacionados à surdez e engloba suas particularidades, cultura, forma de pensar e agir. A Língua de Sinais talvez seja o elemento principal dessa cultura. Karnopp (2002), ao tratar do aprendizado dessa língua por crianças surdas, cita os trabalhos dos pesquisadores Bouvet, Penfield e Roberts, conforme segue:

A língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento (Bouvet; Penfield; Roberts ano, *apud* Karnopp, 2002, p. 25).

A falta de exposição da criança surda a essa língua nos primeiros anos de vida pode acarretar consequências emocionais, físicas e cognitivas (Goldfeld, 2002). No Brasil, o surgimento e ensino de Língua de Sinais ocorre a partir da vinda do professor surdo Hernest Huet, na década de 1855, a convite de D. Pedro II, e se oficializa em 2022 com a promulgação da Lei n.º 10.436/02, a chamada Lei de Libras e culmina com a aprovação da Lei n.º 13.146, que instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. A esse respeito, Fellini, Shimazaki e Pedroni (no prelo) e salientam os fatos que aconteceram ao longo da história e que marcaram a educação de surdos no país e a consequente presença dessa forma de comunicação e seu ensino (Quadro 1).

Quadro 1 – Período e fatos ocorridos na educação de surdos no Brasil

Datas	Acontecimentos
1855	Vinda do professor surdo francês Hernest Huet ao Brasil, a convite do imperador D. Pedro II.
1857	Criação do primeiro instituto para surdos no Brasil, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos.
1875	Criação do primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil, intitulado <i>Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos</i> , por Flausino José da Gama.

1957	O Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos se torna Instituto Nacional de Educação de Surdos.
1969	Eugênio Oates, missionário americano que chegou ao Brasil em 1946, cria o segundo dicionário de língua de sinais intitulado <i>Linguagem das Mãos</i> .
1970	A partir da década de 1970, o oralismo deixa de ser uma abordagem educacional no Brasil e a Comunicação Total torna-se a nova filosofia utilizada.
1977	Criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos.
1980	Início dos estudos sobre a língua de sinais no Brasil e implementação do bilinguismo como substitutivo à Comunicação Total.
1990	Aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos oriunda da Conferência Mundial de Jomtien.
1994	Aprovação da Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha.
1996	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, originando a 24. ^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos promovida pela Unesco em Barcelona. Também foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 no Brasil.
2002	Oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Lei n.º 10.436).
2005	Aprovação do Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436, de 2002, e dá outras providências em relação à Libras.
2006	Implantação do primeiro curso de graduação em Letras/Libras no Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina.
2010	Regulamentação da profissão do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (Lei n.º 12.319).
2014	Elaboração do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue elaborado a partir das Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013 do Ministério da Educação da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
2015	Aprovada a Lei n.º 13.146, que instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Fellini, Shimazaki e Pedroni (no prelo).

Acrescentamos a Lei nº 14.191 2021, de 03 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023 (Brasil, 2014), que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de

Sinais (Libras). Essa Lei representa um avanço significativo na regulamentação das profissões de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, e destaca a importância do profissionalismo, da ética e da formação técnica específica nesse campo. Tais medidas fortalecem o reconhecimento da Libras como um meio essencial de comunicação, promovendo a inclusão e a acessibilidade para a comunidade surda. A implementação dessa normativa deve ser monitorada para garantir que o impacto seja positivo tanto para os profissionais quanto para as pessoas que dependem de sua atuação.

Nesse contexto em que a Língua de Sinais deve, prioritariamente, ser ensinada é necessário que tanto o ouvinte quanto o surdo possam conhecer o “eu” do outro. O ensino de uma língua não pode reduzir-se à mera apropriação de um conjunto lexical com suas regras de estruturação. É necessário conhecer a cultura e a identidade daqueles que fazem uso da língua, como pondera Quadros (2006, p. 178):

Para haver um processo de negociação, a relação a estabelecer deve ser na perspectiva de entender o eu do outro. Somente quando isso for possível da parte dos ouvintes em relação aos surdos e da parte dos surdos em relação aos ouvintes, o diálogo poderá ser restabelecido.

Embora a Libras tenha sido reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sua obrigatoriedade de ensino restringe-se apenas aos cursos de formação de professores e no curso de Fonoaudiologia, porque ao redigirem as leis os legisladores acreditaram que essas são as profissões que possuem maior contato com as pessoas surdas. Discordamos dessa restrição, porque se outras normas jurídicas determinam a inclusão, todas as pessoas deveriam conhecer a cultura surda e a Libras.

Almejamos por uma educação que vá ao encontro das reais necessidades educacionais dos surdos, e para isso temos primeiramente que pensar nas Línguas de Sinais, em especial na Libras como primeira língua dos surdos e como elemento cultural que marca uma diferença étnica e não como gestos que interpretam as línguas orais.

Nesse âmbito, Brito (1998) assinala que as Línguas de Sinais em geral são:

Línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e devido à sua estrutura permite a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto,

abstrato, enfim, permite a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (Brito, 1998, p. 19).

A Língua de Sinais é tão complexa, completa e expressiva como qualquer outra língua que tem a oralidade como a principal forma de expressão. O seu uso possibilita a elaboração de conceitos em diferentes áreas do conhecimento humano e compreender os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade em mais variados aportes. Felipe (2001) aponta uma semelhança entre as línguas em razão de elas se estruturarem a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, que todas possuem os níveis linguístico, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. E Fellini (2021) mostra em sua pesquisa que a Libras é uma língua e uma linguagem ao reconhecer traços de confluências entre as marcas gestuais e visuais com os valores demonstrados em um discurso real.

Durante todas as análises, constatamos como Libras apresenta traços de língua/linguagem. A partir dessas constantes confluências das marcas gestuais e visuais com a axiologia, evidenciadas num discurso real e concreto, compreendemos os mais diferentes sentidos produzidos a partir de determinados valores, contextos e situações, a levar em consideração o auditório, os envolvidos no discurso, cujos níveis cultural e linguístico determinam a compreensão dos enunciados produzidos (Fellini, 2021, p. 227).

Nesse cenário de reconhecimento e ensino da Língua de Sinais (Libras) é que realizamos nossa pesquisa, avaliando os resultados do seu ensino a fim de corroborar com sua manutenção, com a possibilidade de que esse ensino alcance obrigatoriedade em outros níveis de ensino, especificamente na Educação Básica que contribua com um estreitamento na relação surdo e ouvinte e no desenvolvimento da linguagem de todas as pessoas.

Em relação ao docente de Libras que deverá atuar na Educação Superior, o Decreto n.º 5626/05 apresenta duas exigências distintas: 1) em seu artigo 4º se refere apenas à graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou Letra: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua; e 2) no artigo 7º há uma ampliação para o título de pós-graduação (Brasil 2005). Esse mesmo artigo abre a possibilidade de a disciplina Libras no Ensino Superior ser ministrada por pessoas que apresentem os 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 (Brasil, 2005).

Podemos inferir, ao ler os incisos I, II e III do art. 7º, que no Decreto n.º 5626/2005 (Brasil, 2005), a exigência de que o professor, instrutor e o professor bilíngue tenham proficiência em Libras atestada pelo Ministério da Educação. Concordamos com essa exigência, pois são funções que remetem ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua nova, e muitas vezes a graduação ou a pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*. não são suficientes para a docência da ementa que deve ensinar Libras. Verificamos também que não há uma exigência para a formação inicial desses profissionais.

A maioria dos editais de concursos públicos que objetivam a contratação de professores de Libras não exigem a graduação exclusiva na área de Letras/Libras, uma vez que o Decreto não estabelece esse critério, podendo o candidato apresentar licenciatura em qualquer outra área do conhecimento, bastando apenas que apresente um exame de proficiência em Libras, como é o caso do Edital nº 032/2022-CPPS da Unespar – Universidade Estadual do Paraná e do Edital nº 208/2023-PRH da UEM – Universidade Estadual de Maringá, que aceitam apenas graduação em Letras. Dessa maneira, as funções podem ser exercidas por profissionais com diferentes formações iniciais, tais como Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia e até por tecnólogos; todavia estes precisam comprovar a proficiência em Libras em documento expedido pelo MEC. Essas exigências legais se distanciam do conhecimento da cultura surda, porque nem sempre ser proficiente significa conhecer a surdez.

Destacamos a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência e versamos o que delibera no tocante aos surdos. A Lei delibera o direito à educação bilíngue, objetivando que as pessoas surdas recebam a educação escolar nas mesmas condições que os ouvintes. A Lei nº 13.146/2015 estabelece em seu artigo 28º,

parágrafo IV, que a educação bilíngue deve ser oferecida em “Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

A respeito da Libras, Siqueira (2008) afirma que esta não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Entendemos que ambas devem ser ensinadas e avaliadas. Para o processo de avaliação é necessário estabelecer outros critérios, tais como a leitura das questões e/ou comandos e a correção mais voltada ao conteúdo que à forma, uma vez que a forma de escrita do surdo é diferente do ouvinte. Siqueira confirma essa necessidade ao apontar que:

O professor/avaliador precisa ter a sensibilidade e o conhecimento de perceber se a informação contida no texto escrito pelo surdo está coerente e adequada ao tema, embora a estrutura frasal se afaste da norma padrão da Língua Portuguesa, utilizada pelo ouvinte (Siqueira, 2008, p. 32).

Embora o autor faça referência ao professor ouvinte avaliando a escrita do aluno surdo, isso vale também para o aluno ouvinte quando julga a performance do professor surdo que ministra a disciplina de Libras e que muitas vezes precisa fazer uso do português escrito para apresentar o conteúdo no decorrer das aulas. Realçamos que a escrita do português por surdos difere da escrita dos ouvintes: há diferença na flexão verbal, na marcação do gênero, na ortografia, na estrutura sintática e muitas outras que precisam ser de conhecimento de todos para que possam entender o outro e se fazerem entendidos.

O ensino de Libras, como pontuamos, nos diferentes cursos de licenciatura e fonoaudiologia no Brasil teve início com a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. É importante lembrar que o curso de graduação em Letras/Libras (Língua Brasileira de Sinais) na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi o precursor, desde 2006, e tem permitido aos acadêmicos surdos e ouvintes aprender as diversas disciplinas que compõem o curso, cujo foco está na área de Libras. Ao longo dos anos e atendendo às demandas, o curso se expandiu pelo Brasil e há novos cursos de Letras/Libras nas mais diferentes universidades do território brasileiro⁵.

⁵ Informação obtida diretamente do site da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, disponível em <https://libras-ead.grad.ufsc.br/>

Na regulamentação do curso de Licenciatura em Letras/Libras há exigências de um tempo mínimo de quatro anos ou oito períodos a ser frequentado pelos acadêmicos surdos e ouvintes para concluir o curso que os habilita a atuar como professores de Libras da Educação Básica ou Ensino Superior. Entretanto, para essa atuação é necessário o certificado obtido via exame de proficiência em Libras, promovido e certificado pelo Ministério da Educação. O ensino de Libras deve ser oferecido de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 (Brasil, 1996).

A Lei n.º 5.626/2005 delibera também sobre a disciplina de Libras, e em seu art. 3º estabelece que 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 (Brasil, 2005).

Destacamos que essa Lei, em seu artigo 14, parágrafo 1º, item III d, aponta que as instituições federais de ensino devem obrigatoriamente oferecer às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Para tanto, o professor necessita de conhecimento das singularidades linguísticas manifestada pelos alunos surdos.

Entendemos, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, que a Libras é um signo mediador utilizado para a apropriação e desenvolvimento do conhecimento e para a formação da cultura e identidade surda. Contudo, a interligação entre os conceitos de língua e linguagem faz com que eles sejam comumente confundidos. A Libras, que se constitui como uma língua de modalidade espaço-gestual, é alvo constante dessa confusão (Fellini, 2021). Mesmo sendo uma língua legalmente reconhecida, muitos ainda a veem apenas como linguagem dos surdos. Sendo assim, para que tenhamos a capacidade de identificar as diferentes manifestações da linguagem, é importante que façamos a distinção entre língua e linguagem.

Saussure (2006), em diferente perspectiva teórica da teoria Histórico-Cultural, afirma que, em primeiro lugar, há uma distinção clara entre as definições dos termos

língua e linguagem, distinção essa que o levou a se dedicar ao estudo do conceito de língua colocando de lado a linguagem. Em seu viés,

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (Saussure, 2006, p.17).

Essa perspectiva, diferente da adotada na presente Tese, concebe a linguagem de forma mais genérica, abarca diversas formas de comunicação e expressão (inclusive a língua) e relaciona-se às diferentes áreas na vida humana. Ao nascer, o ser humano possui a capacidade de linguagem e a utiliza para expressar seus pensamentos, emoções, ideias, sentimentos, volições, experiências etc. A linguagem é utilizada para manifestar e perpetuar a cultura. A língua é um instrumento de comunicação e expressão verbal de um povo, nação, país, grupo social ou étnico, organizada e regida por um sistema gramatical que permite aos usuários expressar pensamentos, desejos e emoções, mas não lhes permite mudar esse sistema de forma arbitrária. Ainda assim, não é imutável e vive em perpétua evolução. É também chamada de idioma. São exemplos de línguas ou idiomas português, língua brasileira de sinais (Libras), língua americana de sinais (ASL), inglês, espanhol, francês, italiano, etc.

Em uma perspectiva dialógica, Bakhtin e Volochínov (2006 p.127) afirmam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. A língua possui um código e é social porque liga-se às condições concretas de uso em determinado contexto. A linguagem é o resultado das reflexões científicas articuladas ao contexto social. O pesquisador, ao definir o objeto da filosofia da linguagem e da linguística geral, aponta duas orientações de pensamento filosófico-linguístico, as quais de “subjativismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

No que diz respeito ao subjativismo idealista, a linguagem está relacionada ao psiquismo individual. Nela, as posições fundamentais podem ser sintetizadas em quatro proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (Bakhtin; Volochínov 2006, p. 72).

A linguagem aqui é definida como resultado de uma atividade psíquica, ou seja, o reflexo (expressão) do pensamento. Na segunda vertente, o objetivismo abstrato está mais próximo da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Bakhtin e Volochínov (2006) consideram que:

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo (Bakhtin, Volochínov, 2006, p.79).

O Círculo de Bakhtin entende a linguagem como um código disponível que as pessoas usam como mero instrumento de comunicação, que lhes permitirá uma troca de mensagens entre si. Quanto aos fundamentos do objetivismo abstrato, são o oposto do subjetivismo idealista.

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 82).

Bakhtin e Volochínov (2006) afirmam que a atividade de linguagem é essencialmente social, ideológica e dialógica e não pode ser desvinculada das

relações sociais. Ao analisarem as concepções das duas vertentes os autores declaram que:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin; Volochínov 2006, p.125).

É por meio da língua de sinais que os surdos realizam sua interação discursiva, e no caso específico dessa comunidade, poderíamos chamar de interação sinalizada. A socialização entre os surdos e entre surdos e ouvintes pressupõe a necessidade do uso mais frequente da Língua de Sinais. É por isso que essa língua precisa ganhar maior notoriedade, necessita a cada dia mais ser ensinada, não somente nos espaços em que os surdos se fazem presentes como educandos, mas em todos os espaços onde a relação de ensino e aprendizado aconteça, particularmente nos espaços formais de ensino.

Realizada a apresentação sobre linguagem e língua, ressaltamos dois contextos em que o ensino de Libras se faz presente: o primeiro faz referência ao ensino dessa língua para alunos surdos ingressos em escolas de Educação Básica cujo foco é a criança com surdez. Nesse ambiente, os responsáveis por encaminhá-los a uma educação formal poderão optar por matriculá-los em um sistema de educação voltado para alunos ouvintes ou em uma escola especial para surdos. Nos espaços educacionais historicamente organizados para pessoas ouvintes, a palavra que define essa tarefa educacional é inclusão. Para a realização dessa empreitada, o surdo e os demais envolvidos nesse processo precisam aprender a Língua de Sinais a fim de minimizar as dificuldades de comunicação necessárias ao desenvolvimento do processo, além do português, na modalidade escrita, direcionado especificamente para o aluno surdo.

No caso das escolas especiais para surdos, embora ainda existam escolas e metodologias oralizantes, a palavra que define o processo educacional para surdos é o bilinguismo, ou seja, a instrução ocorre a partir do uso de duas línguas, a língua oral da comunidade majoritária na modalidade escrita e a Língua de Sinais que se constitui

como a principal componente daquilo que se convencionou chamar de artefatos culturais surdos.

O segundo contexto em que o ensino de Libras aparece refere-se a sua presença como disciplina obrigatória nos cursos de graduação, especialmente nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, conforme apontamos. O foco é capacitar o licenciado para atuar como professor junto a alunos com surdez na disciplina em que pretende se licenciar. Para tanto, a proficiência satisfatória em Língua de Sinais é necessária, uma condição sem a qual não se atinge nenhum resultado que possa ser considerado como ensino/aprendizagem.

Martins (2008), ao analisar os discursos políticos contidos no Decreto n.º 5.626/2005 e seus atravessamentos sociais, discorre sobre algumas vantagens de sua promulgação, como o aumento dos surdos nas instituições de ensino superior como estudantes e como docentes e pesquisadores, mas também algumas desvantagens, como “a comercialização da Libras como instrumento com fins políticos centralizadores, mantendo ponte apenas ao ensino da oralidade” (Martins, 2008, p. 202-203). A autora denuncia uma dicotomia presente no ensino de Libras em cursos de graduação. Em seus termos:

[...] a dupla articulação da inclusão da disciplina de Libras na instituição superior: como promotora de visibilidade lingüística às diferenças surdas, de um lado, mas de outro possível agenciadora do discurso de uma hostil inclusão que mascara politicamente as mudanças que seriam, de fato, necessárias na sala de aula e no currículo, mantendo e contribuindo com um discurso e apelo de atos “politicamente corretos” (Martins, 2008, p. 194).

Em relação às análises realizadas nos componentes curriculares da disciplina de Libras, destacamos uma das observações de Lemos e Chaves (2012) que afirmam não haver diferenciação dos conteúdos da disciplina de Libras por curso, sendo a mesma disciplina ministrada para todos os cursos. Em suas análises, os autores perceberam haver:

[...] um enfoque descritivo e, às vezes, classificatório dos conteúdos teóricos e práticos sobre a surdez e a Libras; certo engessamento na seleção do conteúdo, refletindo, sobremaneira, a sequência do modelo apresentado no curso básico “Libras em Contexto” [de Tânia Amara Felipe (2005)]; maior distribuição do conteúdo para discussão sobre a língua e a surdez em detrimento ao ensino da Libras (Lemos; Chaves, 2012, p. 2285).

No tocante à formação de professores, Tavares e Carvalho (2010), ao estudarem os editais de concursos públicos para o ensino de Libras em oito instituições de ensino superior localizadas na região nordeste, no período de janeiro de 2009 a junho de 2010, constataram diferença de exigências de uma instituição para outra quanto ao perfil do profissional a ser contratado.

Os editais traziam exigências distintas e muitas vezes díspares, de uma instituição para outra, denotando entendimentos diversos sobre o perfil de profissional e de conteúdo a ser trabalhado nesta disciplina. Alguns enfocavam a prática ou o uso da língua, outras pareciam ir mais além, colocando em seu conteúdo de prova, questões ligadas ao funcionamento da língua e dos métodos utilizados na educação dos surdos (Tavares; Carvalho, 2010, p. 4).

Quanto ao material didático utilizado pelos professores, pesquisadores como Lebedeff *et al* (2012) alertam para a problemática da escassez de materiais didáticos para o ensino de Libras a ouvintes, sendo necessária a sua produção. Os autores argumentam que as principais características de um material para o ensino da Libras para alunos ouvintes devem ser: “[...] 1) o uso de uma linguagem visual capaz de prescindir, ao máximo, da linguagem escrita; 2) potencial comunicativo; e 3) tecnologia de fácil manuseio” (Lebedeff, 2012, p. 6). Em outro artigo, os autores propõem refletir sobre o ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes a partir da experiência de produção de materiais didáticos para a disciplina de Libras tomando como base uma abordagem comunicativa. Essa abordagem, segundo os autores, concebe a língua(gem) como um instrumento de comunicação e interação social e pretende promover vivências do uso real e significativo da língua para que o aluno possa aprender a interpretar e produzir mensagens dentro de situações e contextos diversos (Lebedeff *et al.*, 2013).

De acordo com Rodrigues e Meireles (2017), em se tratando da educação de surdos, o maior desafio para dar conta dessa tarefa é conseguir romper com a barreira linguística que se forma ao redor das tentativas de relacionamento entre surdos e ouvintes. As autoras apontam a necessidade de as escolas promoverem mudanças referentes à aceitação de crianças surdas, assumindo a tarefa de adequar-se às necessidades dos alunos.

No caso do estudante surdo, a proposta é que todos os membros da comunidade escolar se tornem usuários de Língua de Sinais. Diante desse

contexto, “destacamos a importância de pensar em estratégias de ensino e aprendizagem de Libras para os alunos ouvintes, uma vez que esses constituem a maioria da comunidade escolar e são potencialmente os cidadãos formadores de uma sociedade inclusiva” (Rodrigues; Meireles, 2017, p.170).

No que tange ao ensino de Libras nos cursos de graduação, Carniel (2018) escreve que a recente inclusão da Libras na grade curricular das instituições de ensino superior do país trouxe uma reviravolta nos discursos especializados sobre a surdez e a língua de sinais. Gradualmente estabelecida como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas, a Libras agora ocupa espaços antes inacessíveis, e isso só foi possível após intensas mobilizações para transformar seu status linguístico. Segundo o autor, essas ações contestaram as supostas limitações ou imperfeições atribuídas às pessoas surdas e levou a uma visão sociocultural que reconfigurou a surdez como uma particularidade étnico-linguística passível de inclusão em todos os níveis de ensino (Carniel, 2018).

Carniel (2018) aponta a existência de um desafio que parece estar na natureza "genérica" dos conteúdos listados nas ementas, que podem separar e tirar o contexto da disciplina do resto dos conhecimentos especializados nos cursos em que estão incluídos. Embora a Libras atualmente partilhe espaço com outras disciplinas nos currículos dos estudantes de licenciatura, não há garantia de que sua presença não seja tratada como mero folclore (Martins, 2012). A esse respeito, indaga: Em que medida Libras está sendo capaz de se conectar com os conteúdos específicos dos cursos de formação de professores? A sua expressão realmente poderá dialogar com as tradições teóricas de outras áreas ou, pelo contrário, será apenas considerada uma manifestação "exótica" e radicalmente diferente dos conhecimentos habitualmente apresentados aos estudantes desses cursos? (Carniel, 2018)

Nesse ambiente é que realizamos nossa pesquisa, cujos resultados denotam a validação de nossa Tese inicialmente apresentada, qual seja: a ampliação dos espaços de ensino de Libras nos diferentes níveis de escolarização, bem como dos conteúdos e da carga horária destinada ao seu ensino como capaz de evitar possíveis transformações desse ensino em mera formalidade ou apenas em atendimento à legislação contida no Decreto 5.626/2005, em seu art. 3º, capítulo II.

Com a intencionalidade de dar maior robustez ou sustentação à nossa Tese, em especial no tocante a suas bases epistemológicas, versamos, na próxima seção, valendo-nos da perspectiva histórico-cultural, sobre como se dá a comunicação entre surdos e ouvintes.

4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA RELAÇÃO COMUNICACIONAL DE SURDOS E OUVINTES

O princípio fundamental da Teoria Histórico-Cultural, a qual tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, consiste na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, dos processos psicológicos, isto é, da natureza social do funcionamento mental superior do homem e de suas origens sociais, sua historicidade e sua cultura. Nessa perspectiva teórica, a partir do método de Marx compreende-se o homem e sua formação ontológica desde a primeira condição básica para a existência humana: a sobrevivência da espécie. Para Marx e Engels (1982, p.33):

[...] o pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, [é] que os homens devem estar em condições de poder viver, a fim de 'fazer a história'. Mas, para viver, é necessário, antes de mais, beber, comer, ter um teto, onde se abriga, vestir-se, etc. o primeiro fato histórico é, pois, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico; de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como a milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos (Marx; Engels, 1982, p.33).

Marx e Engels (1982) colocam como premissa para a existência humana a sobrevivência da espécie. Dessa forma, o marco histórico da Nova Psicologia⁶ está no fato de ela superar os limites das antigas teorias, requerendo um novo homem não ligado à burguesia, ao individualismo ou à sua própria satisfação, mas um homem social e capaz de compreender o momento que está vivendo e controlar suas vontades e seu comportamento. Um homem assim formado tem consciência do processo coletivo, entende as relações sociais entre os homens e a natureza como um processo contínuo e dialético em recíproca e constante transformação. Dessa perspectiva de Vygotsky nasce a Nova Psicologia, alicerçada no marxismo. Conforme Facci, Tuleski e Barroco (2009):

A Psicologia Histórico-Cultural cujos fundamentos estão no Materialismo Histórico-Dialético, propõe a relação de reciprocidade entre a subjetividade e objetividade, isto é, para compreensão do mundo interno, há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressam a constituição do que é particular. Tal relação permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e interna, na 'impressão' desta história coletiva em cada indivíduo particular, na apropriação dos signos culturais que possibilitam o

⁶ Ou seja, da afirmação de que a essência humana é o conjunto das relações sociais.

desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Facci; Tuleski; Barroco, 2009, p. 32).

A Teoria Histórico-Cultural compreende o homem não como objeto da história, mas como sujeito da história. Nesse viés, a relação sujeito-objeto é interativa à medida que não há primazia de um sobre o outro, pois o homem, em sua essência, é histórico e está sujeito à influência de seu contexto cultural.

Vygotsky (2003b) assinala que a complexidade da estrutura humana vem do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e história social. Seus estudos são extremamente significativos, pois podem dar base para importantes reformulações na Educação, indicando um novo caminho para a compreensão dos processos escolares e de aprendizagem via entendimento da realidade social da Educação e do processo de formação da pessoa humana sob o paradigma histórico-cultural.

Antunes (2010) destaca a importância da contribuição de Vigotski e seus discípulos quando, na elaboração da Teoria Histórico-Cultural, pesquisaram a mente humana. Enuncia o autor:

Talvez a mais extraordinária revolução trazida pelo século XX para a educação tenha sido propiciada por Lev Vygotsky e seus discípulos russos ao pesquisar a mente humana mostrando que não mais se busca compreendê-la através de comportamentos, mas pela ação dos neurônios e suas sinapses, posto que os comportamentos são tímidas manifestações desta (Antunes, 2010, p. 7).

Na Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento cultural consiste no domínio de meios externos, na cultura e modo de pensamento, assim como no desenvolvimento histórico do homem social, que altera seus comportamentos e gera novas formas e comportamentos culturais (Vygotsky, 2000a).

Segundo Vygotsky (2000a), o signo e a ferramenta são semelhantes no sentido de atuarem como função mediadora, mas são diferentes em termos de sua orientação e dos meios utilizados. Com a ferramenta, o homem age sobre o objeto em sua atividade, alterando-o e direcionando-se para o exterior. Já o signo não provoca mudança no objeto, mas influencia as ações psicológicas, sendo uma atividade interior que reestrutura a operação psíquica (Vygotsky, 2000).

Vygotsky (2000) também propõe uma teoria sobre o desenvolvimento humano considerando não apenas o desenvolvimento individual, mas também o da espécie

humana. Seu estudo baseou-se no desenvolvimento da linguagem e do pensamento ao focar a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento das funções mentais superiores. Nessa direção, seus estudos contribuíram para o entendimento dos processos de desenvolvimento humano, especificamente o processo de aprendizagem.

Ao tomar como base minha experiência no mundo como sujeito surdo, em que só comecei a compreender e a pensar sobre o mundo em que estava inserido após o aprendizado da língua de sinais, percebi que a linguagem foi a mola propulsora do meu desenvolvimento e consequentemente do desenvolvimento humano. Acerca disso, Vygotsky (2001, 2003a, 2003b) afirma que há uma relação recíproca, inicialmente independente e articulada entre a linguagem e o pensamento. O autor frisa essa relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano e explica que:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...] (Vygotsky, 2001, p. 111).

Segundo Vygotsky (2003a), a linguagem desempenha duas funções básicas: a função de intercâmbio social, que permite a comunicação entre pessoas semelhantes, e a função de pensamento generalizado, que organiza e nomeia a realidade. Assim, a linguagem se torna um instrumento do pensamento. Em resumo, argumenta que:

O pensamento verbal [...] é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. [...]. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana (Vygotsky, 2003a, p. 63).

É nesse contexto em que a linguagem executa essas duas funções (intercâmbio social e ordenadora do real) que uma pessoa surda, em contato o mais precocemente possível com a língua de sinais, aprende a pensar e a se relacionar socialmente com seus pares ou com qualquer um que saiba fazer uso fluente dessa língua de natureza gestual-motora.

Sforni e Galuch (2006) pontuam que no âmbito escolar a linguagem se expressa também no conteúdo das várias ciências, cujos conceitos são objeto de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Em conformidade com as autoras, essa potencialidade formativa presente na aprendizagem conceitual é o que justifica a estreita relação estabelecida entre a instrução escolar e o desenvolvimento mental do aprendiz. Nesse sentido, não há oposição entre os anseios pelo desenvolvimento humano e a aula que se prepara para ser ensinada. As autoras acentuam ainda que é no conteúdo escolar que estão presentes os elementos constitutivos do desenvolvimento dos sujeitos.

Assim, o objetivo principal da organização do ensino é provocar no aluno a necessidade de apropriação do conceito de modo que suas ações sejam realizadas na busca da solução do problema mobilizada pelo motivo real dessa atividade, a apropriação dos conhecimentos. Desse modo, o sujeito se encontrará em atividade de aprendizagem.

De acordo com Sforni (2010), a criança utiliza conceitos do seu dia a dia para se comunicar com outras pessoas, mas não tem consciência de que esses conceitos englobam alguns objetos e excluem outros. A relação entre o uso do conceito e a falta de consciência pode ser exemplificada com o conceito de animal. Desde muito jovem, a criança usa essa palavra em situações apropriadas, no entanto não tem conhecimento de que se trata de uma classificação dos seres vivos. Dessa forma, ao utilizar essa palavra, a criança pode associá-la apenas a algumas espécies de animais que ela conhece e considerar, por exemplo, que cachorro e cavalo são animais, mas não entender que o termo engloba também formigas, minhocas e todos os outros animais, incluindo o próprio ser humano.

Sforni (2010) argumenta que os conceitos científicos são adquiridos por meio de uma aprendizagem sistemática, e fazem parte de um sistema organizado de conhecimento, geralmente adquirido na escola. Exemplos desses conceitos são os conceitos de célula, fração, relevo, multiplicação, retângulo, hidrogênio, fotossíntese, escravidão, democracia e muitos outros que compõem o currículo escolar. Esses conceitos científicos surgem em contextos em que são utilizados de forma intencional e consciente para representar objetos ou fenômenos claros, enquanto as relações entre diferentes conceitos são estabelecidas desde os primeiros contatos do sujeito

com o objeto representado. O conceito científico do animal, por exemplo, é apresentado ao aluno como parte do reino dos seres vivos. Portanto, a inclusão ou exclusão de espécies de seres vivos que correspondem à palavra "animal" não acontece de forma espontânea, mas de maneira intencional, consciente e baseada em conhecimento abstrato, não na experiência diária. A percepção, atenção, raciocínio e memória do aluno são ampliadas com a generalização proporcionada pelo conceito.

Segundo Vygotsky (1998, p. 31), " [...] no processo do seu desenvolvimento, a criança não somente domina os conteúdos da experiência cultural, senão também os hábitos e as formas do comportamento cultural, os métodos culturais de raciocínio". Por conseguinte, o conhecimento é um processo apropriado de forma social e histórica. Bakhtin e Volochínov (2006) entendem a linguagem como prática social e produção eminentemente dialógica, e que por isso necessita de um mediador para se efetivar.

Assim, tal como acontece com a Libras, embora seja uma língua e não apenas uma linguagem, esta pode ser como uma construção cultural e social que se desenvolve via mediação entre os conviveres, podendo ser explicada somente em um contexto histórico e cultural. A aprendizagem é produto da ação mediada e para isso aquele que ensina, no caso o professor, utiliza ferramentas elaboradas socialmente e se apropria das ideias, da linguagem e dos saberes próprios dos homens. Logo, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores é resultado de uma atividade mediada.

Góes (1996), respaldado na perspectiva histórico-cultural, define que a linguagem é parte da elaboração do pensamento e contribui para o aprimoramento do raciocínio e da memória, assim como as demais funções psicológicas superiores. A autora salienta que a surdez faz com que as pessoas tenham experiências escassas em linguagem e que esse fato possivelmente influencia o modo de estabelecer relações dessas pessoas. Todavia, a surdez não implica a perda da capacidade cognitiva, porque seu desempenho depende das oportunidades que lhes são oferecidas. A autora esclarece que o surdo não se apropria da língua da mesma forma que os ouvintes e devido a isso é preciso que se lhe ofereçam condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma língua.

Vygotsky (1997) questiona o empobrecimento dos conteúdos oferecidos aos surdos em relação aos oferecidos aos demais, mostrando-se contrário à simplificação demasiada com que os conteúdos ou assuntos lhes são apresentados. Em sua ótica, a educação da pessoa com deficiência deve se basear na compensação para a superação da deficiência. No entanto, elaborar um processo fundamentado em compensação não significa atenuar as dificuldades que derivam do defeito, mas direcionar as forças para compensá-lo, elaborar tarefas e fazê-lo de tal ordem para que aprenda e desenvolva gradativamente. No caso da surdez, devem-se elaborar todas as possíveis maneiras e meios para superar o isolamento, sendo necessário que sejam empreendidas tentativas de progresso da criança com algum tipo de diferença mediante experiências linguísticas e sociais em todos os meios em que o surdo participa.

De acordo com Vygotsky (2011), os surdos são como um experimento natural que evidencia o desenvolvimento cultural do comportamento não necessariamente relacionado a funções orgânicas específicas. Esse fato permite observar a diferença entre o desenvolvimento cultural e natural. Entre os surdos, há grande discrepância entre as formas culturais de comportamento destinadas à organização psicofisiológica normal e o comportamento das crianças com deficiência. No entanto, essas formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação de crianças com necessidades especiais, pois consistem em criar rotas indiretas de desenvolvimento quando as diretas não são possíveis.

O primeiro ensinamento desse exemplo é a independência das formas culturais de comportamento em relação aos aspectos psicofisiológicos. O segundo ensinamento, particularmente evidente no caso das crianças surdas, diz respeito ao desenvolvimento espontâneo das formas culturais de comportamento. As crianças surdas desenvolvem, por si próprias, uma linguagem gestual complexa e uma maneira singular de comunicação. Vygotsky (2011) assevera que é criada uma forma particular de fala não para surdos, mas por eles próprios. “É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna à mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos” (Vygotsky, 2011, p. 868).

Como explicitamos, a pessoa surda não apresenta diferença cognitiva em relação ao ouvinte, ela se apropria da língua escrita de modo diferente das ouvintes, trata-se de uma segunda língua e em muitos casos as famílias não possuem condições de oferecer-lhe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – a primeira língua dos surdos. No caso do ouvinte, a primeira língua – a falada – geralmente ocorre em casa. Consequentemente, o surdo não estabelece base linguística necessária à aprendizagem da escrita, o que pode exigir um tempo maior para a sua apropriação.

No surdo, quanto maior a base linguística, maior a possibilidade de a língua escrita ser elaborada com mais facilidade (Cárnio; Couto; Lichtig, 2000). As autoras alertam que a escrita dos surdos é diferente da dos ouvintes, porque a Língua de Sinais apresenta outra estrutura. Nesse sentido, a avaliação dos conteúdos escolares não deve ser efetuada da mesma forma que a dos ouvintes, isto é, segundo a estrutura da língua portuguesa, visto que as palavras nem sempre equivalem a um sinal. Aos alunos surdos são oferecidas poucas experiências educacionais (Góes, 1996). Quando acontecem, são empobrecidas e prejudicam o desenvolvimento da linguagem escrita desses estudantes, uma vez que eles perdem informações de diversos textos que podem trazer cultura, lazer e generalidades.

Shimazaki (1994; 2006) e Shimazaki e Mori (1998) constataram que a educação oferecida às pessoas público-alvo da educação especial está aquém de suas capacidades. Isso provavelmente acontece em razão do estigma de incapacidade que permeia essas pessoas. Por muito tempo, os resultados da Prova Brasil e do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, dentre outros, revelaram que a educação oferecida nas escolas ainda não tem sido suficiente sequer para as pessoas sem necessidades educacionais especiais diagnosticadas.

No tocante à educação dos surdos, concordamos com Pereira (2008) ao mostrar que os problemas apresentados pelos surdos na produção escrita estão atrelados às práticas pedagógicas realizadas de maneira fragmentada e inadequada. Podemos citar ainda a dificuldade encontrada pelos intérpretes para traduzir da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais (Libras), outro empecilho para a compreensão e produção escrita. Esses são, portanto, alguns dos motivos pelos

quais, muitas vezes, a pessoa surda é vista erroneamente como incapaz de compreender e produzir textos.

Cabe, ainda nesta seção, destacar que a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Letras é essencial para a formação de educadores mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural. A partir do momento em que os alunos ouvintes têm acesso a essa disciplina, têm a oportunidade de se apropriar de conhecimentos fundamentais relativos à Língua Brasileira de Sinais e compreender as nuances que envolvem a surdez e a identidade surda. Essas disciplinas não apenas ensinam a gramática e a estrutura da Libras, mas também abordam aspectos históricos e socioculturais da comunidade surda, propiciando um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita as diferenças e promove uma visão mais inclusiva da educação. Além disso, o estudo das diferenças entre surdez e surdos é crucial. É importante que os alunos entendam que a surdez não se resume apenas a uma condição física, também se refere a uma identidade surda ligada a uma cultura, a experiências de vida e a uma língua própria. Esse conhecimento pode contribuir para a formação de um docente mais empático e capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva.

A Libras vem sendo ensinada nas universidades de diversas maneiras, refletindo-se em um crescente reconhecimento de sua importância na inclusão de pessoas surdas e na promoção da acessibilidade. Em muitas instituições, é ofertada como disciplina optativa ou obrigatória em cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia, Assistência Social e áreas relacionadas, visto que sua inclusão no currículo busca preparar os profissionais para trabalhar em contextos nos quais a comunicação com surdos é necessária. No que se refere às abordagens pedagógicas, essas variam entre a utilização de métodos tradicionais de ensino, com foco na gramática e vocabulário da Libras, e a adoção de metodologias mais dinâmicas e interativas, promovendo a prática em situações reais de comunicação. Muitas instituições buscam não apenas ensinar a língua, mas também oferecer uma compreensão mais profunda da cultura surda. Essa abordagem inclui discussões referentes à história da comunidade surda no Brasil, suas lutas e conquistas.

Quanto aos conteúdos mais comuns ensinados nas aulas de Libras nas instituições de ensino superior, salientamos a introdução a sinais comuns, familiares, cores, números, dias da semana, etc.; a gramática da Libras; os estudos sobre a cultura surda, incluindo história, costumes e a importância da identidade surda; os sinais técnicos específicos relacionados à área de atuação do aluno aprendiz e, em alguns casos, prática de interpretação de Libras para português e vice-versa, desenvolvendo habilidades de tradução.

Na seção seguinte, versamos acerca da metodologia que se constitui na apresentação e descrição do caminho adotado para a realização desse trabalho que consideramos de extrema relevância não só para a comunidade científica que busca ratificar suas teses a respeito do ensino de Libras, mas principalmente para a comunidade surda que vem se beneficiando dos resultados dos estudos realizados nessa área.

5. METODOLOGIA

Para a sustentação da pesquisa, para além dos motivos descritos, efetuamos uma busca em artigos, dissertações e teses disponíveis nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia nos anos de 2010 a 2022. Utilizamos como descritores as palavras-chave do resumo. Buscamos em mais de 50 pesquisas que tratam da identidade e cultura surda, e sobre as contribuições da Libras; todavia lendo o resumo de cada uma delas, constatamos que nenhuma trata do mesmo objeto que o nosso, qual seja, a compreensão por alunos ouvintes sobre o que é proposto nas aulas de Libras.

Pesquisar é buscar respostas para uma questão que pretendemos entender melhor, porém uma pesquisa trará satisfação para aquele que realiza e para o leitor quanto maiores o interesse e a curiosidade do pesquisador em relação ao tema investigado. Gil (2002) destaca algumas qualidades essenciais de um bom pesquisador, entre as quais o conhecimento sobre o tema investigado, a criatividade, a integridade intelectual, a atitude autocorretiva, a sensibilidade social, a imaginação disciplinada, a paciência e a confiança na experiência. Contudo, não bastam essas qualidades do pesquisador, é preciso avaliar os recursos necessários à realização da pesquisa e, não menos importante, a possibilidade de acesso aos dados.

Esta pesquisa é pautada na área da Língua de Sinais, com foco no estudo de como os alunos ouvintes concebem a formação recebida na disciplina de Libras, ofertada na instituição de ensino, e como essa formação influenciará sua atuação posterior como docente no ensino regular. Os participantes do estudo frequentam os cursos de Licenciatura em Letras em três universidades públicas do Brasil.

Para a efetivação da pesquisa, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica efetivada mediante: i) estudo bibliográfico por meio de revisão sistemática com busca na Scielo e no Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD; e ii) busca de documentos oficiais relativos ao tema. Fundamentada em Sampaio e Marcini (2007), estruturamos a revisão sistemática em dois momentos: I. Elaboração do protocolo de pesquisa contendo os itens da revisão: a) definição dos critérios de seleção das pesquisas. Pesquisas buscadas a partir de palavras-chave, descritores ou de outras que se fizeram necessárias durante o processo de busca; b)

estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão. Incluímos pesquisas que se aproximam dos fundamentos epistemológicos do projeto e que tematizam o ensino de Libras no processo de formação continuada de professores efetuadas no período de 2005 a 2022.

Após estudo teórico, elaboramos o questionário (anexo) para encaminhar aos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras das três universidades escolhidas para este estudo – Universidade Federal do Tocantins – UFT –, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – e Universidade Federal da Integração Latino-americana – Unila. Coletamos os dados por meio da plataforma Jotform⁷. Nessa etapa da pesquisa, utilizamos as recomendações metodológicas da análise de conteúdos proposta por Bardin (2011) por aceitarmos essa técnica como a melhor forma para obtermos informações que não estejam presentes nas mensagens ou textos escritos pelos respondentes e pelos autores dos ementários, mas que contenham indicadores capazes de fazermos inferências seguras sobre o conteúdo desses textos.

A Análise de Conteúdo deve seguir uma série de etapas para que a conclusão da pesquisa ou para viabilizar as inferências. Essas etapas, por seu turno, são assim definidas por Freitas (2000):

Delimitação do conteúdo ou do universo estudado: consiste em apresentar claramente o que está ou não envolvido na análise. [...] Categorização: As categorias são na verdade as marcas, temas, títulos (rubricas) significativas utilizadas para classificar e eventualmente quantificar os conteúdos. [...] Escolha da unidade de análise: é possível analisar o conteúdo de um texto de diferentes maneiras. [...] Quantificação: tem como objetivo permitir o relacionamento entre as características dos textos e o universo estudado. (Freitas, 2000, p. 44, 47 e 48).

O objetivo da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores. Trabalha com mensagens que são comunicação categorial-temática, manipulando-as em conteúdo e expressão de conteúdo para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Conforme Bardin (2011), trabalha e explora os dados como um detetive.

⁷ O Jotform é um aplicativo online que permite a qualquer pessoa criar formulários online personalizados de forma rápida. Sua interface intuitiva do tipo “arrastar e soltar” simplifica a construção de formulários e não exige que se escreva uma linha de código sequer. Usando o Jotform se pode criar e publicar formulários, integrá-los a sites e receber respostas por e-mail.

Empreendemos uma pesquisa qualitativa de viés exploratório e utilizamos a Análise de Conteúdo mediante a técnica categorial temática. Tal modalidade leva em consideração a frequência dos temas extraídos do discurso dos participantes, ou seja, parte do maior número de respostas similares, agrupando-as para organizar determinada categoria.

Como procedimento de análise dos dados, fizemos uma aproximação com os pressupostos da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin 2011, p. 48).

Nesse sentido, a autora orienta algumas etapas para a realização da Análise do Conteúdo organizadas em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase denominada pré-análise compreende a organização do material a ser analisado com a finalidade de sistematizar as ideias iniciais. Para tanto, realiza-se uma leitura flutuante, que de acordo com Bardin (2011), trata-se de um contato inicial com o material coletado para conhecer seu conteúdo. A partir da leitura flutuante, começamos a seleção do material válido para análise conforme os objetivos e questões norteadoras da pesquisa e que respondessem ao problema de pesquisa.

Os materiais selecionados a partir da leitura flutuante constituíram os dados da pesquisa, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126).

Na segunda fase, que Bardin (2011) nomeia de exploração do material, realizamos a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Para a autora, codificar o material coletado significa tratá-lo, ou seja, fazer uma transformação dos dados obtidos do texto de modo que possam ser identificados. O objetivo da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores.

Ainda segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdos é usada quando se quer ir além dos significados da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em

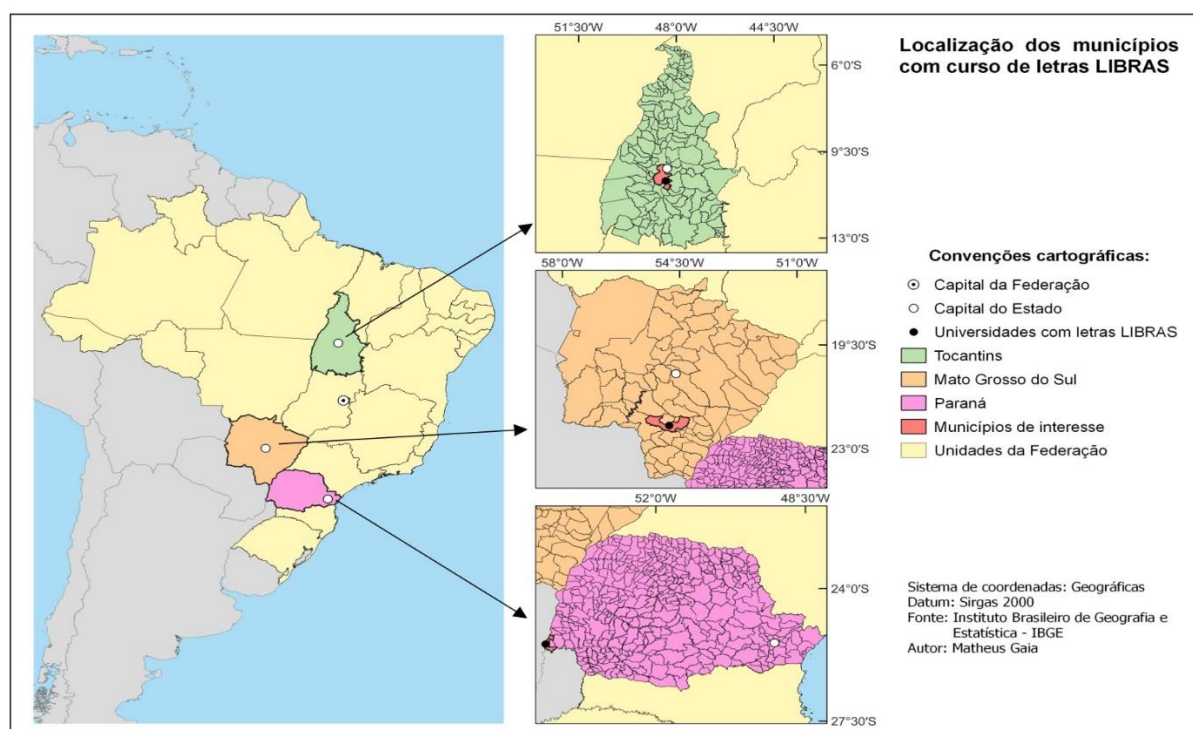
entrevistas, questionários, depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não-verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (Freitas, 2000).

Na terceira e última fase, fizemos as devidas inferências e a interpretação a partir das mensagens obtidas com a coleta dos dados.

5.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi levada a efeito em três instituições de ensino superior: na Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) que oferecem a disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Letras, conforme mapa da Imagem 1.

Imagem 1 – Mapa com a localização da UFT, da UFGD e da Unila



Fonte: Maurício Alves da Silva (2024).

Embora existam outras instituições que oferecem o curso de Letras /Libras no Brasil, o mapa da Imagem 1 retrata apenas aquelas que escolhemos pesquisar.

Informamos ainda que a coordenação dos cursos de Letras de cada uma dessas universidades permitiu a coleta de dados junto aos alunos.

A escolha pelas instituições decorreu de quatro critérios estabelecidos previamente:

1) Instituições de ensino superior localizadas em três regiões diferentes, de preferência que abarquem realidades e culturas distintas, de modo que o regionalismo tenda a influenciar a língua e a formação docente;

2) Universidades federais, com oferta da (s) disciplina (s) de Libras (opção escolhida em função da atuação do pesquisador nesta instância);

3) Oferta do curso de licenciatura em Letras (por reconhecermos que essa licenciatura exige dos futuros professores conhecimentos mais específicos sobre a surdez e a língua);

4) Ao menos uma das instituições possua também o curso de Letras/Libras, permitindo uma visão mais abrangente sobre os encaminhamentos adotados quanto à oferta da (s) disciplina (s) de Libras e pelo caráter de inclusão e interação com surdos na própria instituição;

A partir desses critérios, estabelecemos:

A Universidade Federal do Tocantins – UFT – como uma das instituições selecionadas por ser o ambiente onde trabalhamos e que nos ajudaria a observar se o trabalho docente desenvolvido pelo próprio pesquisador a contribui para a formação dos alunos. A escolha dessa instituição permitiu ao pesquisador uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica de modo que os resultados contribuem para possíveis mudanças nos encaminhamentos até então adotados. Informamos que essa universidade oferece o curso de Letras em três modalidades: Letras/Português, Letras/Inglês e Letras/Libras, e esse último não se traduziu em objeto de nossa investigação por apresentar características específicas na área da surdez, concentrando temas de estudo e quantidades de créditos diferenciados para o ensino de Libras.

A Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD –, por localizar-se na região Centro-Oeste e possuir três cursos de Letras: Letras/Português, Letras/Português/Inglês e Letras/Libras. E assim como na UFT, também não foi objeto de nossa investigação pelos mesmos elencados. Contudo, a presença desse

curso nas instituições de ensino superior contribui para averiguarmos o processo formativo, considerando a presença dos surdos e a possibilidade de interação durante tal processo.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila – pelo seu caráter de intercâmbio cultural, científico e educacional e por se tratar de universidade de fronteira, que deve prezar pela inclusão social e linguística dos alunos, respeitando as diferentes línguas que a constituem. Essa instituição oferece apenas um curso de Letras com ênfase na língua espanhola.

Pontuamos que as universidades pesquisadas estão localizadas em campus interiorizados, e nenhuma situa-se na capital de seus respectivos estados.

5.2 Participantes e amostra

Participaram deste estudo alunos dos cursos de Licenciatura em Letras das universidades nomeadas, regularmente matriculados no curso de Letras e aprovados na disciplina de Libras. No envio do questionário, antes de responderem, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A amostra desta pesquisa corresponde aos alunos que aceitaram responder o questionário. Enviamos o questionário para 40 alunos e obtivemos 18 respostas. Destacamos que a pesquisa obedece à resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sendo aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa devidamente registrado na Plataforma Brasil com o número do Parecer 5.766.920.

5.3 Procedimento de coleta de dados

O procedimento de investigação se deu via amostragem probabilística em que todos os membros da população, que representam o universo pesquisado, tiveram uma chance conhecida de serem selecionados para a amostra. Em consonância com Appolinário (2007, p. 23), essas amostras podem ser aleatórias simples, estratificadas, sistemáticas, por conglomerados ou por múltiplos estágios.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi enviado aos alunos por meio eletrônico (Plataforma Jotform): um questionário contendo onze questões objetivas e uma subjetiva. Tais questões se encontram assim distribuídas: três classificam o participante; quatro são de caráter exploratório sobre a prática docente no ensino da

disciplina de Libras; três destacam a percepção do entrevistado em relação ao ensino da disciplina; e uma questão, a de caráter subjetivo, aponta, na percepção do aluno, os desafios a serem enfrentados na prática docente (Quadro 2).

Quadro 2 – Questionário instrumento da pesquisa

1) Você é acadêmico(a) de qual instituição? ☐ Universidade Federal do Tocantins – UFT ☐ Universidade Federal de Grande Dourados - UFGD ☐ Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA 2) Você é acadêmico(a) de qual curso? ☐ Letras Português ☐ Letras Português/ Inglês ☐ Letras Português/ Espanhol ☐ Letras Português/ Francês ☐ Letras Português/ Italiano ☐ Letras Português/ Alemão 3) Na sua instituição, quantos e quais créditos da disciplina de Libras você cursou? 4) O professor (a) que ministrou a disciplina de Libras é: ☐ Surdo ☐ Ouvinte 5) Quais aspectos foram abordados durante a(s) disciplina(s) de Libras: ☐ Ensino da língua (sinais) ☐ Questões gramaticais e estruturais da língua ☐ Cultura e identidade surda ☐ Políticas na área da surdez ☐ Histórico da surdez e da Libras ☐ Inclusão do aluno surdo na educação inclusiva ☐ Abordagens de ensino de surdos (Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo, Pedagogia Surda) ☐ Ensino da segunda língua para surdos (Língua Portuguesa) ☐ Processo de alfabetização de surdos ☐ Leitura e escrita da Língua Portuguesa 6) Destaque quais ferramentas o professor utilizou em sala de aula: ☐ Quadro ☐ Cartazes ☐ Data Show ☐ Vídeos ☐ Apostila ☐ Livros ☐ Outros. Quais? _____ 7) Destaque que encaminhamentos foram utilizados pelo docente para trabalhar com o(s) conteúdo(s) da(s) disciplina(s): ☐ Aula expositiva oralizada ☐ Aula expositiva sinalizada ☐ Aula expositiva oral e sinalizada ☐ Trabalho em grupo ☐ Trabalho individual ☐ Atividades práticas dialógicas ☐ Avaliação escrita individual ☐ Avaliação prática individual

☐ Avaliação escrita em grupo
☐ Avaliação prática em grupo
☐ Seminários
☐ inclusão e participação de surdos durante as aulas

8) Quais foram as maiores dificuldades observadas por você durante a(s) disciplina(s) de Libras:

☐ Interação com o docente
☐ Metodologia adotada
☐ Aprendizagem da língua em si
☐ Os conteúdos trabalhados
☐ As avaliações aplicadas

9) Na sua opinião, o(s) crédito(s) foram suficientes para se apropriar dos conhecimentos estudados?

☐ sim ☐ não ☐ parcialmente

10) Você se sente preparado para atender alunos surdos em sala de aula?

☐ sim ☐ Não ☐ parcialmente
 Se a resposta for não, justifique:

11) Em relação ao conhecimento apropriado por você na(s) disciplina(s), considera:

☐ suficiente ☐ insuficiente
☐ satisfatório

12) A partir dos conhecimentos apropriados na disciplina(s), na sua opinião, qual ou quais desafios encontrará na prática docente:

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.4 Descrição da metodologia

Conforme descrevemos na fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, fizemos uma leitura que compreende o que Bardin (2011) chama de pré-análise visando a conhecer o conteúdo das respostas apresentadas pelos respondentes. Nessa primeira etapa, identificamos a participação de 18 alunos, de um total de 40 escolhidos a partir da área de amostragem que delimitamos, os alunos dos cursos de Letras aprovados na disciplina de Libras nas universidades anteriormente citadas. Essas entrevistas representam uma pequena amostra se comparadas ao número de cursos na área espalhados pelo Brasil (aproximadamente 1020 cursos). As três universidades doravante são denominadas Universidade A-UFT para a Universidade Federal do Tocantins; Universidade B-UFGD para Universidade Federal da Grande Dourados; e Universidade C-UNILA para a Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Selecionamos o material coletado levando em consideração as respostas pertinentes ao objetivo da pesquisa que discorrem sobre a maneira como os alunos concebem a formação recebida na disciplina de Libras, presente na grade curricular

do curso de graduação por eles frequentado. Assim, tivemos 11 respostas selecionadas para a Universidade A-UFT, quatro respostas para a Universidade B-UFGD; e três respostas para a universidade C-UNILA.

Apresentamos a segunda etapa da metodologia utilizada que consiste, segundo Bardin (2011), na exploração do material selecionado, começando pela codificação desse material. De um total de 18 participantes, doravante identificados com a letra (P), acrescida do número correspondente a cada uma das respostas obtidas, indo de (P 01) a (P 18), temos: para a universidade A-UFT, os números vão de (P 01) a (P 11); para a universidade B-UFGD, os números de (P 12 a P 15) e para a universidade C-UNILA, de (P 16 a P 18). Em seguida, com os dados coletados e classificados, passamos para a categorização, que foi definida adequando-se aos objetivos, às questões norteadoras e ao problema de pesquisa, com a finalidade de facilitar a análise dos dados. Desse modo, emergiram as seguintes categorias: 1 Classificação dos participantes; 2 Exploração da prática docente no ensino da disciplina de Libras; 3 Percepção do entrevistado em relação ao ensino da disciplina; e 4 Percepção do entrevistado frente aos desafios a serem enfrentados na prática docente.

Para a identificação dos dados, realizamos um acréscimo na codificação, ou seja, adicionamos aos códigos uma categoria emergente, correspondente a cada uma das linhas de investigação. Os códigos utilizados foram CAT 1 para referir à categoria que classifica os participantes, seguidos da sigla correspondente à universidade pesquisada (A-UFT, B-UFGD ou C-UNILA), conforme o caso; CAT 2 para referir à categoria que explora a prática docente no ensino de Libras, seguido da sigla correspondente a cada uma das universidades; CAT 3 para reportar à categoria que denota a percepção do entrevistado em relação ao ensino da disciplina, igualmente seguido da sigla correspondente a cada uma das universidades e, por último, CAT 4, que revela a percepção do entrevistado frente aos desafios a serem enfrentados na prática docente, com as respectivas siglas das universidades pesquisadas. Para essa última categoria, em virtude das respostas subjetivas apresentadas pelos respondentes, fizemos uma seleção e uma subcategorização levando em conta a pertinência do que indagamos no questionário, descartando as respostas evasivas, descontextualizadas e repetidas ou as que apresentassem similaridade.

A terceira fase, denominada por Bardin (2011) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foi constituída por etapas que nos exigiram uma leitura mais apurada e reflexiva para captarmos os conteúdos manifestos e latentes, presentes em todo o material, coletado por meio dos documentos, questionários e observações em razão dos objetivos previstos. Nessa etapa, deu-se a conclusão das duas etapas anteriores, pois foi o momento de interpretar os dados e organizá-los. Desse modo, na composição desta Tese estão presentes as informações coletadas mediante questionário com alunos que cursaram a disciplina de Libras, mas que ainda cursavam a graduação em Letras nas universidades citadas, além das contribuições dos teóricos que referendaram esta pesquisa e de nossas considerações sobre os aspectos pontuados.

Acreditamos que a abordagem de pesquisa escolhida, assim como os instrumentos metodológicos utilizados, possibilitou o encontro de subsídios para responder ao problema de pesquisa apresentado na introdução deste trabalho, que se resume em buscar compreender como os alunos ouvintes concebem a formação recebida na disciplina de Libras ofertada nas instituições de ensino, e como essa formação influenciará a sua atuação posterior como docente no ensino regular. Sintetizamos a nossa tese sobre o ensino de Libras conforme este é contemplado nos cursos de Licenciatura em Letras, que não proporciona uma verdadeira capacitação dos alunos, impedindo-os de atuar de maneira eficaz como futuros professores de surdos e de estabelecer um diálogo fluente com eles.

A seção a seguir versa acerca dos resultados que encontramos a partir da análise dos dados obtidos com a pesquisa.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De posse dos dados coletados e fazendo uso da metodologia descrita, apresentamos a análise realizada a partir das categorias selecionadas que correspondem a cada um dos grupos de dados coletados e agrupados de acordo com a intencionalidade das questões. Lembramos que para cada uma das questões que compõem o grupo categórico exibimos um gráfico de barras destacando a participação de cada uma das instituições e evidenciando a participação geral. Apresentamos ainda uma explicação sobre o comportamento de cada um dos gráficos em forma de texto por acreditarmos que essa descrição pode levar um leitor cego (por ocasião da sua transcrição para o braile ou do uso de um programa que faça a leitura oralizada do texto) a compreender melhor aquilo que ele retrata. Ao final de cada um desses questionamento, redigimos um texto analítico evidenciando as respostas obtidas com as entrevistas (Gráfico 1).

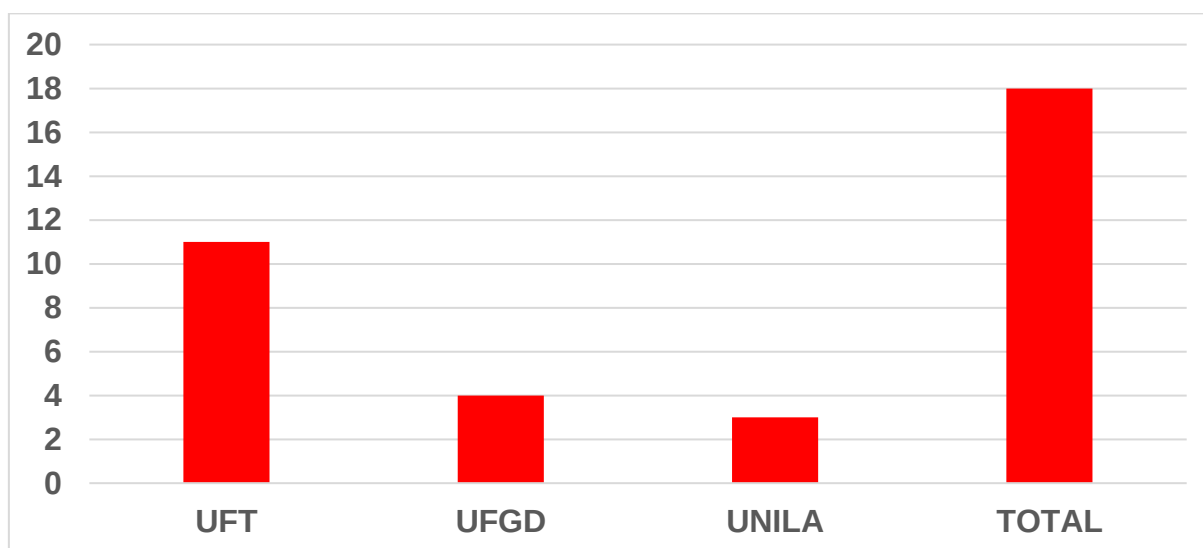
6.1 CATEGORIA 1 - CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a categoria 1 (CAT 1), discorreremos sobre a análise de um conjunto composto por três respostas oferecidas pelos participantes levando em conta a instituição a que cada um pertence, o curso em que se encontram matriculados e a quantidade de créditos cursados na disciplina de Libras.

6.1.1 Questão 01 - Você é acadêmico(a) de qual Instituição?

A primeira questão, conforme anunciamos, identifica o participante pela instituição de ensino a que pertence e auxilia na análise quando inferimos informações sobre as condições do ensino de Libras nas instituições pesquisadas.

Gráfico 1 – Número total de participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico de número um retrata a origem dos acadêmicos respondentes, que cursam Licenciatura em Letras, mostrando a participação de 18 deles, sendo 11 deles oriundos da universidade A-UFT, quatro da universidade B-UFGD e três da universidade C-UNILA.

O que nos chama atenção é o número pequeno de participantes quando consideramos o universo potencialmente possível de respostas esperadas (18 de 40). Esse é um dado que nos permite inferir a pouca conscientização de estudantes universitários no que se refere a atividades científicas desenvolvidas pelas instituições de pesquisa. Os cursos de pós-graduação, em geral, têm enfrentado dificuldades com a coleta de dados quando da realização de suas pesquisas. Souza *et al.* (2022) apontam algumas fragilidades na coleta de dados on-line, mesmo diante de sua importância, sobretudo porque permite abordar um número significativo de sujeitos, mas destacam que seria importante, principalmente para pesquisas que necessitam de uma amostra numerosa, a utilização de outras estratégias que sensibilizem os sujeitos a participarem do estudo, uma vez que a participação quase sempre é baixa.

Podemos inferir, ainda, que o pouco interesse dos alunos para com o estudo de Libras, dada a pequena quantidade de participantes, poderia advir, além de outros fatores, do descaso com que a sociedade, organizada pelo modo capitalista de produção, trata as pessoas público-alvo da educação especial. Cabe, portanto, uma

investigação maior nesse sentido. Há ainda pouca informação sobre a surdez circulando na sociedade. Assim, a presença da disciplina de Libras nesses cursos atende prioritariamente a uma necessidade legal, relegando aquilo que de fato importa nesse contexto, que é a possibilidade de os surdos receberem uma educação que realmente os inclua no meio social. Santos (2016), ao tratar da obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, critica o modelo proposto ao sinalizar que tal obrigatoriedade foi instituída pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, e realça que há uma engrenagem na qual cada peça cumpre sua função; “uma engrenagem que está produzindo professores não só inclusivos, mas messiânicos, em sua tarefa de incluir e de manter todos e cada um no jogo neoliberal do mercado” (Santos, 2016, p. 170).

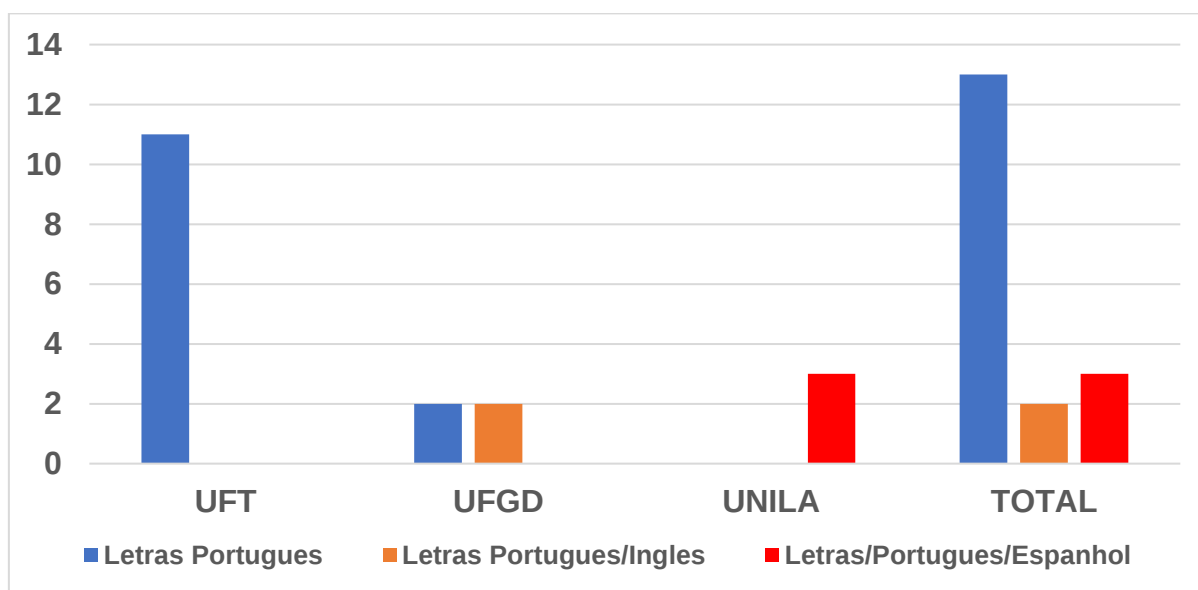
Outra inferência permitida pelo Gráfico 1 refere-se à maior participação de respondentes oriundos da universidade localizada na região Norte, representada pela A-UFT. O número maior de respostas selecionadas nessa instituição pode ser explicado por dois fatos: o primeiro por oferecer o curso de Letras no campus de Porto Nacional em dois turnos (matutino e noturno), e o segundo pela proximidade do pesquisador com os respondentes, visto que frequentam a mesma universidade. Embora não tenhamos tido nenhum contato pessoal com os respondentes, ponderamos que o fato de o pesquisador ser da mesma instituição possa ter estimulado a participação.

Lembramos que a pouca quantidade de respostas permitiu que fizéssemos uma análise qualitativa com maior rigor. Ter menor quantidade a ser explorada nos levou a analisar e aprofundar na qualidade das interpretações das respostas.

6.1.2 Questão 02 – Você é acadêmico de qual curso?

A segunda questão permite identificar o curso, objeto de interesse do entrevistado: se Letras/Português, Letras/Português/Inglês ou Letras/Português/Espanhol. Levantamos, assim, a análise comparativa sobre o interesse dos alunos em trabalhar com uma ou mais língua em cada uma das instituições estudadas (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de participantes por instituição em cada um dos cursos



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 2 mostramos a diversidade de cursos pesquisados, com foco na integração da área de Letras com três línguas diferentes: português, inglês e espanhol. No que diz respeito ao curso de Letras com enfoque exclusivo no português, temos um total de 13 respostas. Destas, 11 estão localizadas na A-UFT e duas na B-UFGD. Na C-UNILA não temos nenhuma resposta que indique a presença do curso de Letras Português exclusivo, demonstrando que não é oferecido pela instituição. Em relação ao curso de Letras com ênfase em Português e Inglês, encontramos apenas duas respostas para cada um deles, ambas na B-UFGD, corroborando com a afirmação de que a A-UFT e a C-UNILA não oferecem o curso. No curso de Letras que combina Português e Espanhol há um total de três respostas advindas da C-UNILA.

Por conseguinte, no Gráfico 2 ilustramos a distribuição de cursos de Letras com diferentes ênfases linguísticas entre as universidades pesquisadas, sendo predominante a área de Letras focada no Português, seguida por Português/Inglês e Português/Espanhol, respectivamente. Esse fato nos possibilita inferir, nesse contexto das regiões onde essas universidades se localizam, a preocupação distinta de cada uma com outras línguas além do Português.

A A-UFT, por exemplo, por estar distante das regiões densamente povoadas e, por conseguinte, menor probabilidade das pessoas se relacionarem com falantes das línguas presentes no continente latino americano, foca seus cursos em três línguas: a portuguesa, a inglesa e a Libras, e o curso de Libras não foi alvo de nossas inquirições pelos motivos anteriormente expostos. Embora tenhamos enviado questionários a todos os potenciais alunos do curso de Letras, não obtivemos nessa universidade nenhuma resposta dos que cursam Letras/português/Inglês, que é oferecido em outro campus localizado na cidade de Araguaína, TO, distante, porém, da influência exercida pelos alunos do curso de Letras/Libras, já que este é ofertado no campus de Porto Nacional, TO. Por sua vez, o número expressivo de participação nas respostas recebidas de estudantes do curso de Letras/Português nos leva a inferir um interesse maior dos alunos em aprenderem os conteúdos da disciplina de Libras, haja vista que é também oferecida como curso de graduação em Letras no mesmo campus. Por esse motivo, podemos afirmar que a presença de alunos surdos frequentando o referido curso nessa universidade interfere positivamente no interesse dos alunos da graduação em outros cursos pela disciplina de Libras.

Da C-UFGD, que abriga os cursos em que o ensino de Letras se encontra relacionado às línguas portuguesa, inglesa e Libras, possivelmente a sua localização no Centro-Oeste brasileiro, próxima aos grandes centros, permite ampliar o número de ofertas de línguas a serem ensinadas. Porém nessa universidade a baixa quantidade de respostas advindas tanto de um curso (Letras/Português) quanto do outro (Letras/português/Inglês) oferecidos pela instituição denotam pouco interesse dos alunos com o estudo da Libras, mesmo com a instituição oferecendo um curso específico de Libras em que os surdos circulam de forma compartilhada pelo campus. Esse fato nos faz pensar se a presença do curso de Libras em instituição de ensino contribui ou não para o aumento de pessoas interessadas na língua.

Quanto à C-UNILA, por ser uma universidade de fronteira, preocupada com a integração latino-americana, oferece o espanhol como língua a ser ensinada com o português em razão de essas línguas abarcarem quase que a totalidade dos países latino-americano. Outra inferência possível diz respeito ao baixo número de respostas recebidas dessa universidade, que associada à preocupação com a integração latino-

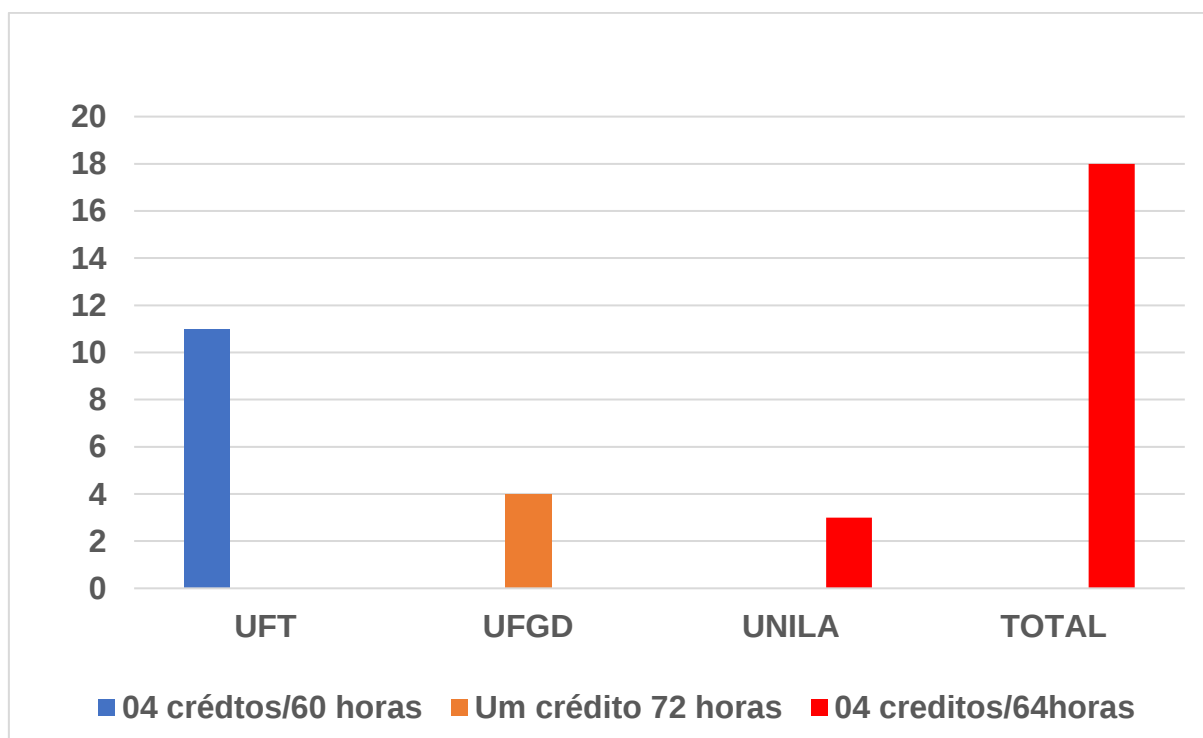
americana nos leva a questionar se o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais é uma prioridade para os estudantes dessa instituição.

Diante da contradição nas inferências apresentadas nas duas primeiras universidades pesquisadas, concluímos não ser possível associar o interesse por conhecer Libras e temas associados à surdez com a presença do curso de Letras/Libras nos campi onde estão presentes os cursos de Licenciatura em Letras, sendo necessários estudos mais aprofundados e abrangentes para que tenhamos uma posição mais clara sobre o tema. Pontuamos que isso não se constitui o tema principal desta Tese, sendo apenas dados que poderiam contribuir com inferências futuras.

6.1.3 Questão 03 – Quantos e quais créditos da disciplina você cursou?

A terceira questão dessa primeira categoria nos possibilitou inferências acerca das contribuições obtidas com maior ou menor quantidade de créditos destinados à disciplina de Libras (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Número de participantes por grupo de créditos e por instituição



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa começa a aproximar-se do tema objeto da Tese, a presença do ensino de Libras nos cursos de licenciatura. No Gráfico 3, observamos os créditos da disciplina de Libras divididos em três grupos: um com quatro créditos, totalizando 60 horas de estudo, representado pela A-UFT; um segundo grupo com um único crédito de 72 horas de estudo, com os alunos da B-UFGD, e um terceiro grupo com também quatro créditos, que totalizam 64 horas de estudo de Libras para os alunos da C-UNILA. Esses créditos e suas respectivas horas aulas totalizam a carga horária da disciplina de Libras em cada um dos cursos pesquisados, os quais são ministrados em um único semestre de estudo (Anexo III). A primeira inferência é o fato de o Gráfico 3 mostrar a variação na carga horária de estudo da disciplina de Libras entre as universidades pesquisadas, e o primeiro e o terceiro grupos, representados por A-UFT e C-UNILA, possuem a mesma quantidade de créditos, com pequena diferença na quantidade de horas de estudo. O segundo grupo, por sua vez, possui uma carga horária maior, mesmo tendo um único crédito.

Embora haja variação na quantidade de horas aulas destinadas ao ensino de Libras entre as universidades pesquisadas, inferimos que tal diferença representa pouca alteração na qualidade de ensino da disciplina em questão quando comparamos a origem dessas respostas. Afirmamos isso porque o problema no aprendizado de Libras por estudantes de licenciaturas pode estar na pouca quantidade de créditos destinados ao seu ensino e não na variação entre as instituições. Pedroni (2021) escreve que a pouca carga horária e a organização da disciplina de Libras oferecida nos cursos de Licenciatura não tornam o discente fluente em língua de sinais a ponto de garantir que esses futuros profissionais tenham condições de promover a inclusão dos alunos surdos em sala de aula.

Observamos que nenhuma das universidades aumentou de maneira satisfatória a quantidade de carga horária destinada ao ensino de Libras, sugerindo que a disciplina seja implantada de forma padronizada entre as universidades apenas para atender a um requisito legal, uma vez que se faz obrigatória nos cursos de licenciatura, Fonoaudiologia e magistério, conforme preconiza o Decreto n.º 5626/05 (Brasil, 2005). O verdadeiro propósito na implantação da disciplina, constante no artigo 27 da Lei n.º 13.146/15 (Brasil, 2015), que consiste em assegurar aos surdos ou a qualquer outra pessoa uma educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado

ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, sequer é lembrado. Ainda em relação à quantidade de horas aula necessárias para o aprendizado da Libras, estudos apontam a impossibilidade de ensinar Libras em um período curto, como, por exemplo, o trabalho de Almeida (2012), que apresenta os problemas encontrados pela baixa carga horária da disciplina, alertando para que se explicitem os objetivos da disciplina de modo a não se criarem expectativas sobre o domínio da língua. Nesse viés, cabe citar o que Santos (2016) pontua em suas conclusões sobre a Libras e seu ensino no campo universitário:

[...] a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são “habilidades mínimas” ou uma “comunicação básica” em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário (Santos, 2016, p. 228).

Assim, consideramos que para a obtenção de uma fluência satisfatória dos alunos de Libras nos cursos de graduação se faz necessário um aumento expressivo da carga horária de tal forma que se aproxime da quantidade presente nos cursos de graduação em Letras/Libras, em torno de 240 a 300 horas/aula.

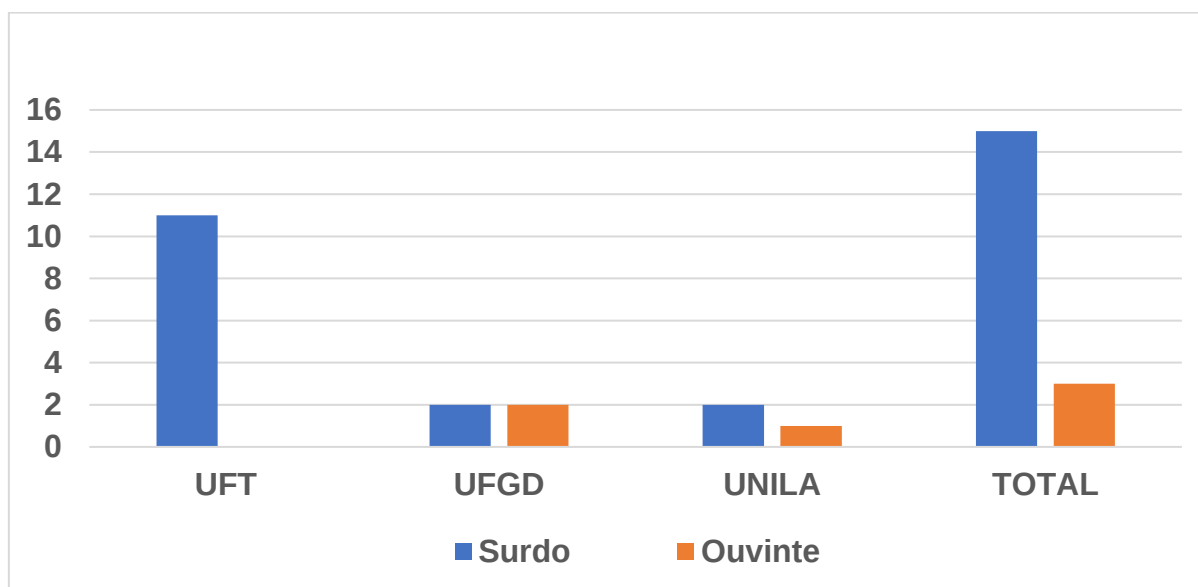
6.2 CATEGORIA 2 - EXPLORAÇÃO ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Para a categoria 2 (CAT 2), apresentamos a análise de um conjunto composto por quatro respostas oferecidas pelos participantes levando em conta a identidade do professor quanto a ser ou não surdo, os conteúdos abordados durante as aulas, os recursos didáticos por este utilizados e os encaminhamentos utilizados no decorrer das aulas.

6.2.1 Questão 04 – O professor (a) que ministrou a disciplina de Libras é surdo ou ouvinte?

A quarta questão presente no questionário enviado aos alunos, que também corresponde à primeira questão dessa segunda categoria, é bastante específica no sentido de identificar a relação do professor com a disciplina por ele ensinada, uma vez que Libras é a língua da comunidade surda brasileira (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Quantidade de professores surdos e ouvintes por instituição



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 4 contempla as respostas oferecidas pelos respondentes ao questionamento acerca do professor ser surdo ou ouvinte em cada uma das instituições pesquisadas. Assim, de um total de 18 respostas oferecidas, 15 afirmaram ser alunos de professores surdos, sendo 11 na A-UFT, dois na B-UFGD e dois na C-UNILA. Três responderam ser alunos de professores ouvintes da disciplina de Libras, dois na B-UFGD e um na C-UNILA.

Tais respostas permitem apontar que na A-UFT não identificamos a participação de professor ouvinte na disciplina de Libras, sendo ministrada exclusivamente por professor surdo. Quanto à B-UFGD e à C-UNILA, ambas possuem uma participação equilibrada entre professor surdo e professor ouvinte. Vale lembrar que esses números não representam a quantidade de professores, mas sim a quantidade de respostas oferecidas à pergunta feita. Com isso, temos como dados apenas a maior ou menor participação de um ou de outro na ótica dos alunos da

disciplina de Libras dessas instituições de ensino. Os dados revelam ainda que as recomendações do Decreto n.º 5626/05 (Brasil, 2005), em seu artigo 4º, parágrafo único, sobre as pessoas surdas terem prioridade nos cursos de formação previstos no caput vêm sendo contempladas nas universidades pesquisadas, visto que ali tais professores representam a maioria.

Embora a presença do professor surdo, à primeira vista, possa parecer estranha aos olhos dos alunos ouvintes, uma vez que são usuários de outra língua, como professor e pesquisador surdo afirmo que essa presença tem um impacto positivo da qualidade das aulas, uma vez que reforça a compreensão da surdez como diferença ao mostrar na prática cotidiana das aulas o jeito surdo de estar no mundo, antecipando dessa forma uma futura experiência de contato com alunos surdos. Lopes (2007) aponta ser necessário e urgente essa mudança de percepção no olhar sobre a surdez, a qual deverá ser vista de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. E acrescenta:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez (Lopez, 2007, p. 09).

Essa predominância de professores surdos ministrando aulas de Libras nas universidades pesquisadas nos leva a afirmar sobre o respeito ao que podemos chamar de pedagogia surda, ou nas palavras de Campello (2007), uma pedagogia visual. Ao participar do projeto do projeto “Educação de Surdos: professores surdos, professores bilíngues e intérpretes de línguas de sinais” (2003-2008) desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, a autora descreve o trabalho de uma professora surda que se beneficia da pedagogia visual nos processos de ensino-aprendizagem, traduzindo, de forma geral, a importância de uma reformulação curricular e de uma didática que explore não apenas a imagem, mas uma "semiótica visual na prática educacional cotidiana" (Campello, 2007, p. 130).

6.2.2 Questão 05 – Quais aspectos foram abordados durante a(s) disciplina(s) de Libras?

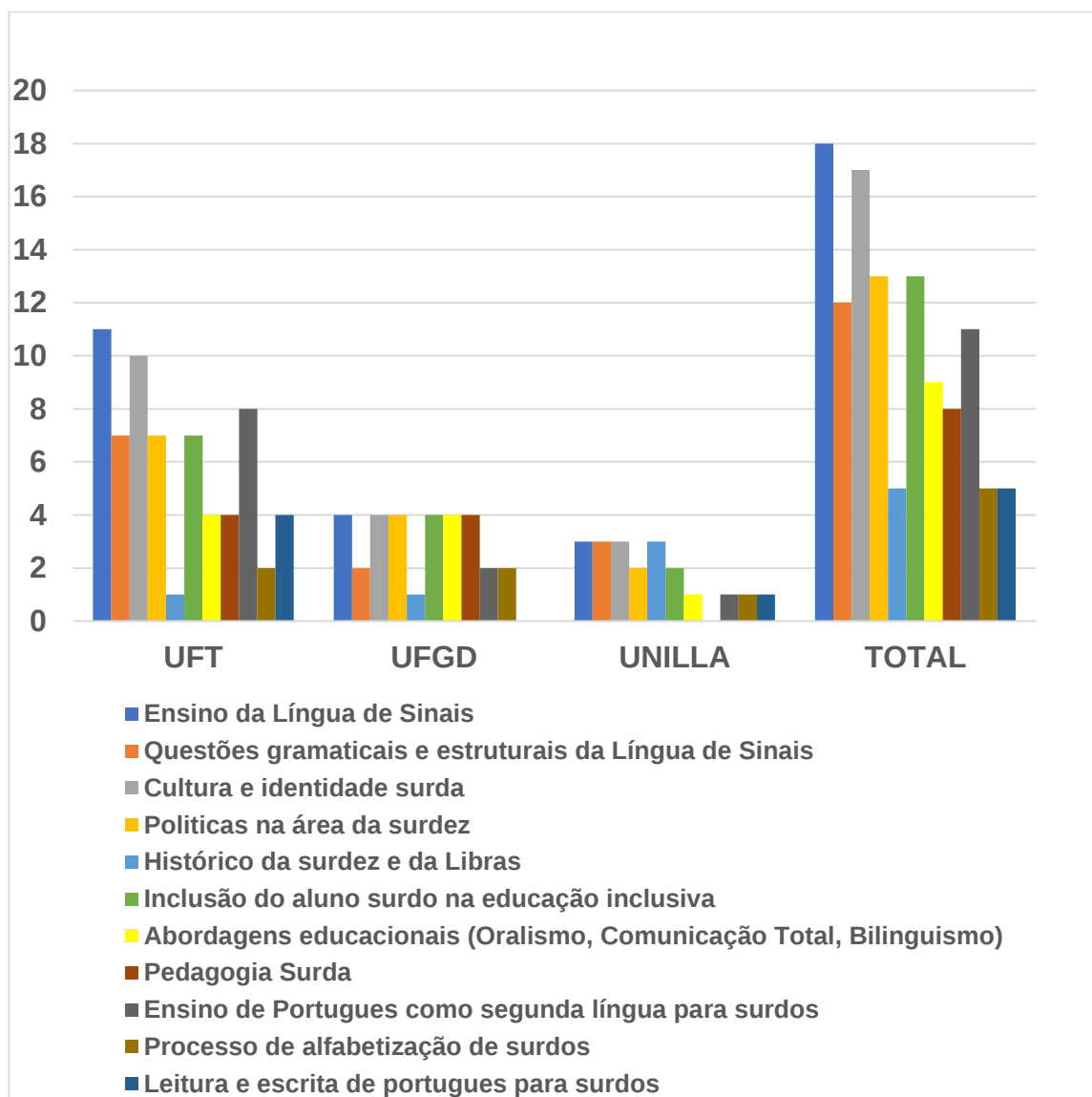
A quinta questão do questionário e segunda desse conjunto (Gráfico 5) é uma indagação acerca dos conteúdos escolhidos e trabalhados pelos professores durante as aulas que, em análise, retrata os temas relacionados ao ensino de surdos que os aprendizes deverão dominar durante seu trabalho como profissionais da educação. Vale lembrar que esses conteúdos foram escolhidos levando em conta a investigação que fizemos nas ementas⁸ da disciplina de Libras das universidades aqui pesquisadas e que compõem o mínimo de conteúdos necessários a serem aprendidos. Isso seguindo recomendações contidas nas referências para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior (Stumpf e Linhares. 2021).

Segundo os autores da obra que elenca essas referências, o ensino de Libras como Língua 1 no Ensino Superior deve atender a diversas demandas que incluem: a) um aprofundamento crítico e descritivo dos conteúdos trabalhados na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio); b) uma base sólida para a descrição e análise da língua; c) a apresentação de metodologias específicas para o ensino da Libras como Língua 1; e d) o acesso a recursos tecnológicos que possibilitem a descrição, documentação e preservação da Libras, considerando que essa língua é um patrimônio sociocultural e histórico da comunidade surda (Stumpf e Linhares, 2021). Afirmam ainda que, sob essa perspectiva, o ensino de Libras como Língua 1 no Ensino Superior tem os seguintes objetivos:

1. Ensinar a Libras como sistema linguístico e semiótico de organização cognitiva e linguística da realidade em diversos contextos sociais, culturais e históricos, com a finalidade de estabelecer interação entre usuários dessa língua.
 2. Aprofundar os conhecimentos sobre a Libras como sistema linguístico e semiótico de organização cognitiva e linguística da realidade em diversos contextos sociais, culturais e históricos, com a finalidade de estabelecer interação entre usuários dessa língua.
 3. Estudar os aspectos linguísticos da Libras em todos os níveis de análise: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico-pragmáticos e textual discursivos.
 4. Desenvolver competências e habilidades para análise, interpretação e uso de diversos recursos da Libras para a produção de textos sinalizados, no âmbito social e acadêmico, estruturados com base em diversos gêneros do discurso, de cunho mais ou menos formal (Stumpf e Linhares 2021, p. 44 e 45).
- 2.

⁸ Apresentamos no Anexo III as ementas da disciplina de Libras de cada uma das universidades pesquisadas.

Gráfico 5 – Participação quantitativa de cada um dos aspectos abordados para cada uma das instituições pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 5 ilustramos a participação quantitativa dos temas abordados durante o curso da disciplina de Libras, além de apresentar essa mesma participação distribuída em cada uma das universidades pesquisadas. Temos: 18 respostas que afirmam a presença do ensino da língua de sinais durante as aulas, 11 advindas da A-UFT, quatro da B-UFGD e três da C-UNILA; 12 respostas que afirmam terem estudado as questões gramaticais da Libras durante as aulas, sendo sete na A-UFT, duas na B-UFGD e três na C-UNILA; 17 respostas assegurando que se envolveram

com temas ligados à cultura e identidade surda, sendo 10 da A-UFT, quatro da B-UFGD e três da C-UNILA; 13 respostas apontando a presença de temas relacionados a políticas educacionais na área da surdez ou longo do período de estudos da disciplina em questão, sendo sete da A-UFT, quatro da B-UFGD e duas da C-UNILA; cinco respostas que asseguram terem estudado a história da surdez e da Libras ao longo das aulas, sendo uma da A-UFT, uma da B-UFGD e três da C-UNILA; 13 respostas que corroboram a presença de temas que discutem a presença de surdos na educação inclusiva, das quais sete são da A-UFT, quatro da B-UFGD e duas da C-UNILA; nove respostas que apontam a presença de estudos sobre as abordagens educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo) presentes na educação de surdos, sendo quatro da A-UFT, quatro da B-UFGD e uma da C-UNILA; oito respostas que denotam a presença de temas que abordam o uso da pedagogia surda como estratégia de ensino para surdos, sendo quatro da A-UFT, quatro da B-UFGD e nenhuma da C-UNILA; 11 respostas que indicam o ensino de português como segunda língua para surdos durante as aulas, sendo oito na A-UFT, duas na B-UFGD e uma na C-UNILA; cinco respostas que garantem a presença de temas que tratam do processo de alfabetização de surdos nas aulas de Libras nas universidades pesquisadas, sendo duas na A-UFT, duas na B-UFGD e uma na C-UNILA. E, por último, cinco respostas que confirmam a presença de temas que enfocam a maneira como os surdos escrevem e realizam a leitura em português, sendo quatro na A-UFT e uma da C-UNILA.

Os dados aqui apresentados em gráficos e em forma de texto nos ajudam a afirmar questões relacionadas não só ao ensino de Libras nos cursos de Licenciatura, mas também quanto ao processo de inclusão de surdos no sistema educacional e na sociedade como um todo, a começar pela maior concentração de respostas que atestam a presença do ensino da língua de sinais. Embora a disciplina de Libras remeta ao ensino de uma língua, em especial a língua brasileira de sinais (Libras), não é razoável pensar que tal ensino deva focar apenas a habilidade de fazer uso dessa língua. Há que pensarmos em outras questões ou assuntos relacionados à surdez, uma vez que o estudante de licenciatura irá deparar-se com situações que irão além do uso ou da proficiência na língua. Santos (2016) critica o ensino de

Libras focado apenas no domínio dos vocabulários, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de se abordar outros temas durante as aulas:

A disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são “habilidades mínimas” ou uma “comunicação básica” em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário (Santos 2016, p. 228).

Assim, constatamos que a maior frequência de respostas sobre o ensino de língua de sinais pode revelar a presença dessa prática focada no domínio lexical em detrimento de outras questões. É fato que o domínio da língua requer uso constante de léxicos e que, por conseguinte, a esses devem ser dedicados um grande número de horas de estudo, contudo, como afirmamos, precisamos também de um tempo considerável para os demais temas que abarcam a educação de surdos. Por isso, defendemos um número maior de créditos destinados ao ensino de Libras nos cursos de graduação em licenciatura.

Outra inferência observada na análise desses dados refere-se ao baixo número de respostas que denotam a presença de discussões temáticas envolvendo o processo de letramento do português pelos surdos. De acordo com Soares (2004, p. 47), “o letramento consiste no estado ou condição de quem não apenas sabe escrever, mas, aquele que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Cientes de que a Lei n.º 10.436/02 (Brasil, 2002), em seu artigo primeiro, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados, mas que em seu artigo 4º, parágrafo único, reafirma que a Língua Brasileira de Sinais - – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, resta ao surdo a busca por desenvolver as habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa. Para tanto, a dedicação e a abordagem de conteúdos que tratam da maneira como o surdo escreve e lê são extremamente relevantes para a qualidade da formação do licenciado, principalmente daquele que estará sujeito a enfrentar o desafio de ensinar conteúdos de sua área de formação para surdos que se encontram inclusos no sistema educacional.

As respostas dos participantes nos remetem à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e destacamos o que Vygotsky (1989) escreve sobre a relação entre pensamento e linguagem, a conexão intrínseca entre ambas. Argumenta o autor que a palavra é essencial para a formação de conceitos abstratos, pois atua como mediador. Assim, o desenvolvimento do pensamento é influenciado pelos recursos linguísticos e pela vivência sociocultural. Esses recursos poderão vir não só da língua de sinais, mas também do português escrito. Segundo Vygotsky (1989, p.40), os “processos que levam à formação de conceitos evoluem ao longo de duas principais linhas: a formação dos complexos; e a formação de conceitos potenciais”. Em ambas as situações, a palavra é essencial para os processos de desenvolvimento, e ela “conserva a sua função diretiva na formação de conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem” (p.40).

Bakhtin (1992), em sua teoria dialógica, também nos brinda com sua reflexão sobre a linguagem ao afirmar que esta possui vida em um espaço enunciativo-discursivo, o que a torna ainda mais ampla quando não é considerada apenas como privilégio do verbal. Ou seja, qualquer manifestação que tenha a interferência do homem pode ser definida como linguagem, enunciado ou texto, já que todo texto contém um sujeito, é um enunciado e combina elementos verbais e extra verbais. Em nosso entendimento, essa concepção de linguagem abre um espaço ainda maior para as línguas de sinais. Ademais, a presença de um texto é indispensável para que haja um objeto de estudo e de reflexão

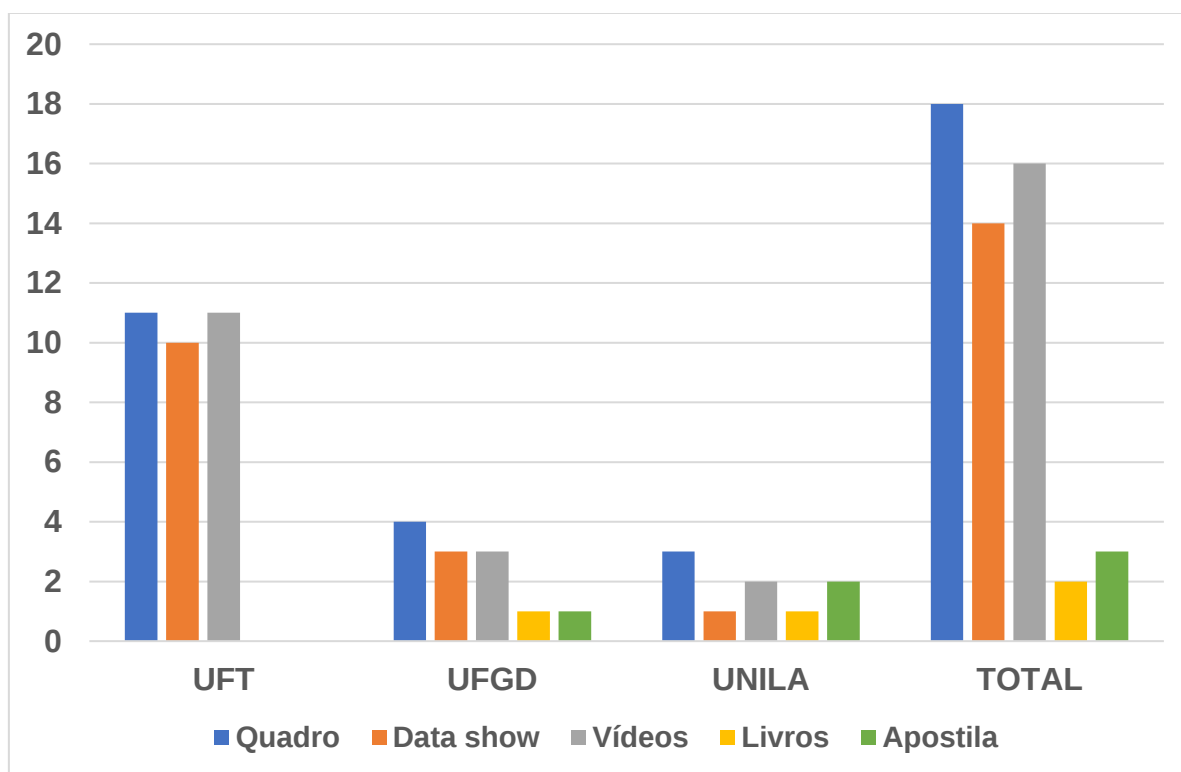
Esse processo de letramento é, portanto, um tema que deveria ser estudado por todos e não pela minoria desses alunos, como apresentamos no Gráfico 5. Assim, concluindo nossa análise dessa questão, intuímos que ao final do curso o aluno da disciplina de Libras aprendeu mais a usar a língua de sinais do que qualquer outra questão relacionada ao surdo e sua possibilidade de ser incluso na sociedade.

6.2.3 Questão 06 – Quais ferramentas o professor utilizou em sala de aula?

A questão de número 06 (Gráfico 6), terceira desse conjunto, nos remete a uma investigação sobre os recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores de

Libras durante as aulas, permitindo uma análise sobre a importância de se utilizar recursos visuais para o ensino de uma língua de caráter visual-motor.

Gráfico 6 Participação quantitativa de cada uma das ferramentas utilizadas em sala de aula, para cada uma das instituições pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas apresentadas no Gráfico 6 retratam os materiais e recursos utilizados pelos professores durante as aulas de Libras. Assim, temos: 18 respostas que atestam o uso do quadro pelo professor, sendo 11 na A-UFT, quatro na B-UFGD e seis na C-UNILA; 14 responderam sobre o uso do data show, sendo 10 na A-UFT, três na B-UFGD e um na C-UNILA; 16 relataram que os professores se utilizam de vídeos durante as aulas, sendo 11 na A-UFT, três na B-UFGD e dois na C-UNILA; dois responderam terem se utilizado de livros a pedido dos professores durante as aulas, sendo um na B-UFGD e um na C-UNILA; e três professores recorreram ao uso de apostilas em suas aulas segundo respostas apresentadas pelos respondentes, sendo um na B-UFGD e dois na C-UNILA.

Com base nessas informações, podemos concluir que o quadro, o data show e os vídeos são os recursos mais utilizados pelos professores durante as aulas de Libras nas três universidades analisadas. Tal uso nos permite deduzir que os professores dessas universidades realmente conhecem os caminhos que levam os surdos a aprenderem com mais facilidade os conteúdos a serem ensinados, ou seja, sabem da necessidade de oferecer o maior número possível de experiências visuais por meio desses recursos para que um surdo tenha maior clareza e distinção acerca daquilo que está sendo proposto. Tavares e Oliveira (2014) escrevem que a facilidade de acesso às imagens, animações e vídeos proporcionados pela Internet oferece novas formas de aprendizagem para o aluno surdo que não estavam tão disponíveis no mundo analógico. Com as novas tecnologias digitais, tornou-se muito mais acessível registrar em vídeo alguém se expressando em Libras ou incluir uma janela com a interpretação em língua de sinais de vídeos feitos originalmente em outras línguas, facilitando ainda a comunicação a distância em língua de sinais.

Por outro lado, o uso de livros e apostilas parece ser menos comum. Como a maior parte dos professores são surdos, conforme demostramos no Gráfico 4, intuímos que esse uso menos comum decorre da relação entre o surdo e a escrita do português, que, por sua vez, se apresenta de modo diferenciado da escrita de um ouvinte. Conforme Fernandes (2008), as características singulares da escrita produzida pelos sujeitos que por serem surdos e estarem em constante processo de aquisição da escrita como segunda língua apresentam uma produção textual com marcas de interlíngua. Isto é, seus textos denotam uma estrutura ou organização que mistura aspectos da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, o que deixa sua produção diferente da produzida pelos ouvintes.

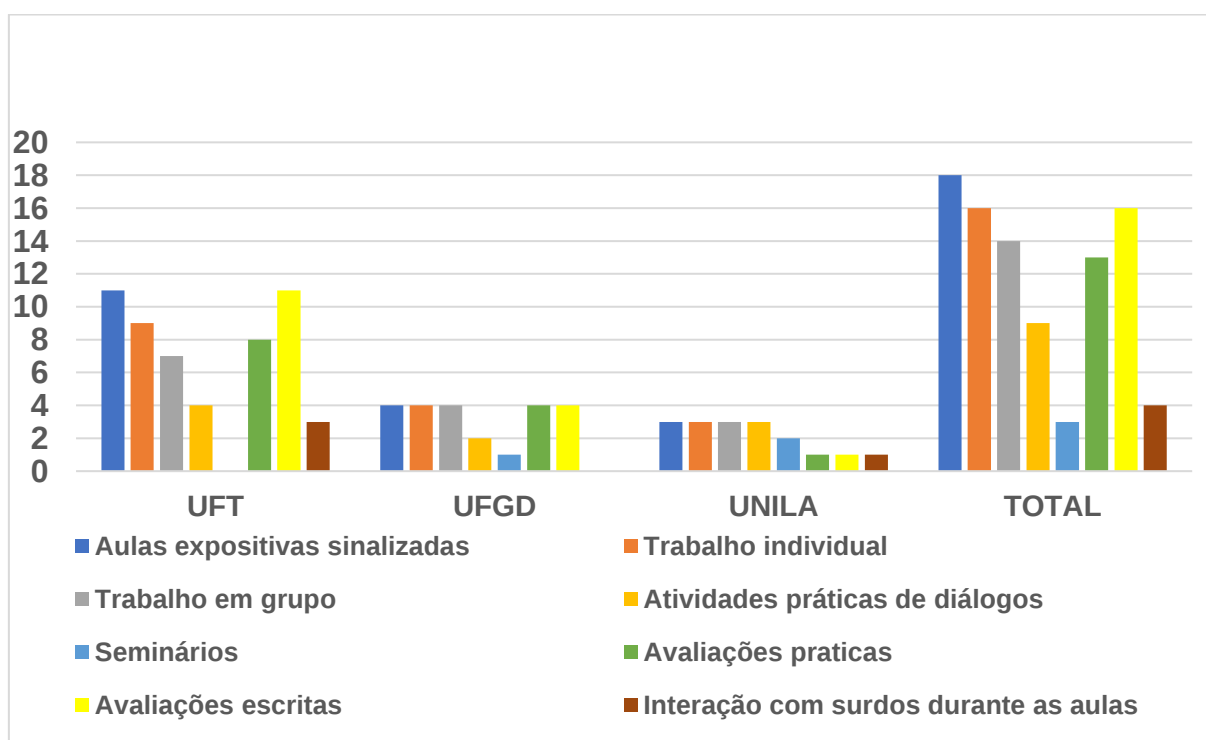
Nossa percepção a respeito desse fato nos leva a apontar que temendo a incompreensão dos alunos em relação a esse tipo de escrita do português por pessoas surdas, o professor surdo opta por não utilizar livros e apostilas no decorrer de suas aulas. Além disso, é interessante observar que a A-UFT tem maior número de menções em relação ao uso desses recursos visuais quando comparada às duas outras universidades que possuem certo equilíbrio entre recursos visuais, apostilas e livros, indicando duas possíveis deduções: a primeira, que os recursos visuais são mais valorizados ou incentivados na primeira instituição, e a segunda, corroborando

com a constatação acerca dos professores surdos serem maioria, tornando o uso desses recursos também maior.

6.2.4 Questão 07 – Quais encaminhamentos foram utilizados pelo docente para trabalhar com o(s) conteúdo(s) da(s) disciplina(s)?

A sétima questão da pesquisa e última desse conjunto categórico nos direciona a uma análise que põe em evidência a prática pedagógica utilizada pelos professores no decorrer das aulas (Gráfico 7). Essa prática se traduz na metodologia de ensino adotada nas aulas de Libras em cada uma das universidades pesquisadas e os resultados que essa adoção traz.

Gráfico 7 – Participação quantitativa de cada um dos encaminhamentos utilizados pelo docente para cada instituição pesquisada



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos no Gráfico 7 maior número de respostas apontando as aulas expositivas sinalizadas como o encaminhamento mais utilizado durante as aulas de Libras. As respostas apontaram esse uso, ou seja, 18 respostas, 11 delas vindas da A-UFT, quatro da B-UFGD e três da C-UNILA; 16 respostas atestam que durante as

aulas são realizados trabalhos individuais, das quais nove são provenientes da A-UFT, quatro da B-UFGD e três da C-UNILA; 14 respostas sustentam a presença de trabalhos em grupos realizados durante as aulas, sete da A-UFT, quatro da B-UFGD e três da C-UNILA; nove respostas apontam a presença de atividades práticas de diálogo em Libras durante as aulas, quatro representam a A-UFT, duas a B-UFGD e três a C-UNILA; três respostas denotam a realização de seminários no decorrer das aulas de Libras, uma obtida da B-UFGD e duas da C-UNILA. Não obtivemos nenhuma resposta que apontem o uso de seminário durante as aulas da A-UFT; 13 respostas indicam a utilização de avaliações práticas nas aulas de Libras, oito da A-UFT, quatro da B-UFGD e uma da C-UNILA; 16 respostas confirmam a utilização de avaliações escritas para a verificação do aprendizado nas aulas de Libras, 11 da A-UFT, quatro da B-UFGD e uma da C-UNILA; e, por último, quatro respostas mostram que foram realizadas interações com os surdos durante as aulas, três da A-UFT; nenhuma da B-UFGD e uma da C-UNILA.

No Gráfico 7 apresentamos dados do uso de diferentes métodos de ensino nas aulas de Libras. A predominância de aulas expositivas nos permite destacar uma qualidade positiva, o uso da pedagogia visual. Libras é uma língua espaço-visual, e seu uso nas mediações em seu ensino caracteriza por si só a adoção de uma pedagogia que explora o caráter visual na condução do processo de ensino/aprendizagem. Lebedeff (2010) expõe que a pedagogia visual surge como uma área promissora para a educação de surdos, pois busca estruturar de modo eficiente a educação formal, utilizando a mediação visual e espacial como recurso principal, desde a criação do currículo até sua aplicação prática em sala de aula. Esse método educacional requer o planejamento de ambientes em que a memória e o pensamento visual sejam elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, incluindo atividades que envolvam percepção física, instrumentos de representação e estratégias de interpretação.

Além desse destaque devido à utilização de aulas expositivas, os gráficos e os textos consistem em atividades práticas de diálogos ao reforçarem o que foi exposto teoricamente nas aulas. Tais atividades levam não só a uma melhor aprendizagem do que está sendo ensinado, a Libras, mas também uma melhora na qualidade da percepção e emissão dos sinais, ou seja, no nível de proficiência da língua.

Segundo Gesser (2010), a abordagem comunicativa para o ensino de línguas abrange diversas orientações e inclui o ensino centrado no aluno, que valoriza a aprendizagem cooperativa em atividades em grupo. Realçamos a aprendizagem interativa, que proporciona momentos de interação genuína ao focar a negociação de significados no uso da linguagem. O ensino da língua também é um ponto relevante, com ênfase em situações e contextos reais de uso da linguagem. Por fim, a aprendizagem baseada em momentos de interlocução, que envolvem vários tipos de diálogos, como obter informações, dar instruções, fazer solicitações, relatar ou contar uma história, etc. deve ser valorizada quando se intenciona desenvolver nos alunos proficiência satisfatória na língua ensinada.

Confiemos que a interlocução seja um elemento de sustentação das práticas interacionistas, visto que o diálogo pressupõe a locução ou sinalização de dois ou mais indivíduos que ocupam o mesmo espaço social. Vygotsky (1981) assinala que, em sua esfera privada, o homem retém as funções da socialização possibilitadas pela produção de signos, sejam em palavras das línguas orais ou sinais das línguas de sinais. Conforme o autor, o que é absorvido das interações sociais são as funções dessas relações, que passam a ser as funções superiores do indivíduo. Bakhtin (2010), ao tratar da linguagem como prática social, ressalta que todas as esferas da atividade humana estão conectadas à utilização da língua e refletem as condições específicas e objetivos de cada uma dessas esferas através de seus enunciados. Nas palavras do autor, “o enunciado reflete condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo” (Bakhtin, 2010, p. 289).

Destacamos ainda a interação com surdos durante as aulas, que mesmo com poucas respostas oferecidas a baixa expressividade desse tipo de encaminhamento, constitui uma importante estratégia de ensino aprendizagem da língua, uma vez que coloca o aprendiz em contato direto com um falante natural dessa língua. Tal constatação nos permite deduzir a pouca importância atribuída a uma experiência real de contato entre ouvintes e surdos, que seria capaz de permitir antecipar uma série de situações com as quais os alunos da disciplina de Libras enfrentarão em sua atuação como licenciados em uma sala de aula em que haverá surdos inclusos.

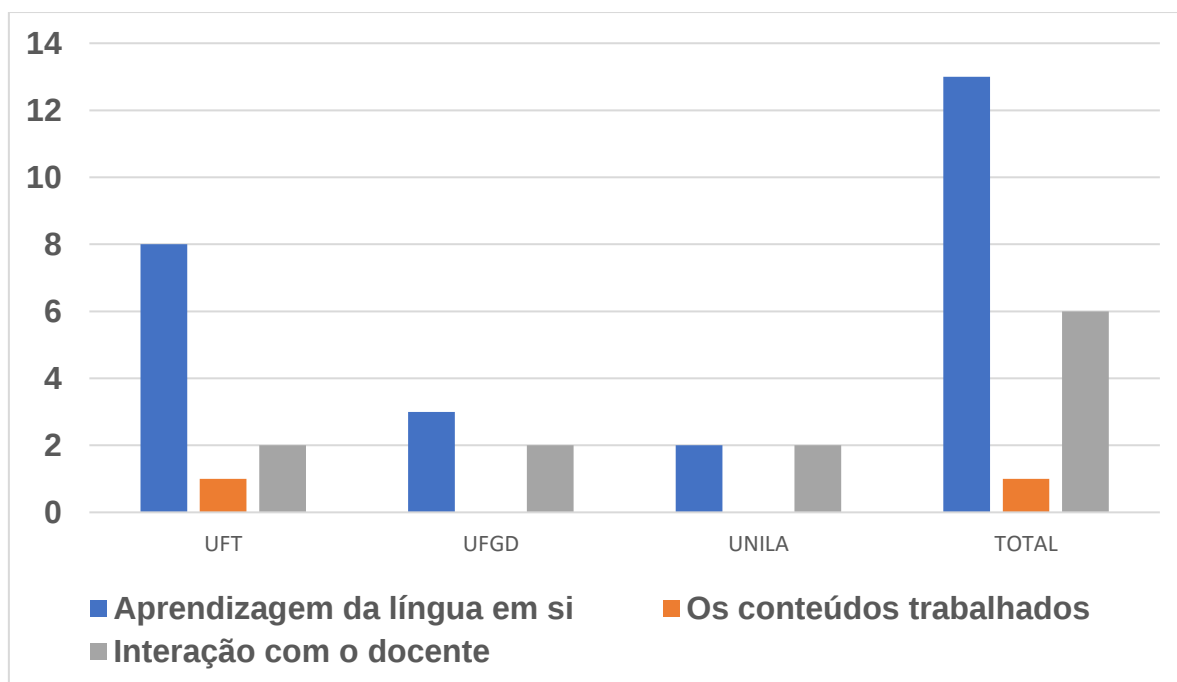
6.3 CATEGORIA 3 - PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES EM RELAÇÃO AO ENSINO DA DISCIPLINA.

Na categoria 3 (CAT 3), a análise faz referência ao conjunto de quatro respostas oferecidas pelos participantes. Tais respostas abarcaram as dificuldades enfrentadas ao longo do curso da disciplina de Libras, a suficiência ou insuficiência de horas cursadas na disciplina, a percepção em sentirem-se ou não preparados para atuar em sala de aula em que haja surdos matriculados e, por último, o grau de satisfação obtido ao cursar a disciplina.

6.3.1 Questão 08 – Quais as maiores dificuldades observadas por você durante as aulas da(s) disciplina(s) de Libras?

A primeira questão desse conjunto de respostas, que formam a terceira categoria selecionada, corresponde à oitava questão do questionário enviado a cada uma das instituições. Essa questão nos permitiu verificar as maiores dificuldades encontradas por alunos que cursam a disciplina de Libras durante a graduação (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Dificuldades observadas durante as aulas da disciplina de Libras



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 8, que representa as respostas ao questionamento em que objetivamos conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes de Libras, apresenta 13 respostas que sinalizam como maior dificuldade o aprendizado da língua em si, ou seja, a dificuldade em aprender Libras, sendo oito da A-UFT, três da B-UFGD e 2 da C-UNILA. O Gráfico 8 também ilustra seis respostas indicando ser a interação com o docente uma dificuldade encontrada no decorrer das aulas, duas da A-UFT, duas da B-UFGD e igualmente duas da C-UNILA; os conteúdos trabalhados nas aulas aparece com pouca expressividade nessa indagação, com apenas uma resposta advinda da A-UFT.

O aprendizado da língua de sinais pelos ouvintes difere da maneira como eles aprendem uma segunda língua de modalidade semelhante. As línguas portuguesas e inglesas, por exemplo, se diferenciam principalmente pelo seu conjunto de léxicos, mas são de modalidades iguais, línguas orais auditivas. As línguas de sinais, por sua vez, são de modalidade espaço visual e requerem do aprendiz habilidades diferentes, como as sinestésicas que demandam técnicas e exercícios motores, percepção visual aguçada capaz de captar sinais ou movimentos não manuais presentes nos sinais ou nas orações emitidas pelo sinalizador e outros mais, que constituem componentes básicos ou parâmetros na estruturação lexical e sintática da língua. Quadros e Karnopp (2004) escrevem que os sinais na Libras são formados e orientados gramaticalmente a partir de cinco parâmetros, as unidades mínimas. Esses parâmetros são a Configuração de Mão (CM), a Locação (L), o Movimento (M), a Expressão Não Manual (ENM) e a Orientação de Mão (Or). A combinação dessas unidades mínimas é utilizada tanto para criar sinais específicos quanto para formar outros sinais na língua.

Inferimos, portanto, que o número maior de respostas apontando o aprendizado da língua de sinais como a maior dificuldade observada durante as aulas decorre da diferença na estruturação da língua de sinais, que exige do aprendiz não surdo habilidades que deveriam ser desenvolvidas em idades precoces, como na educação infantil, por exemplo, uma vez que o contato com tais habilidades em idades menos adiantadas favorece o aprendizado da língua. Radünz (2019) reforça essa ideia ao escrever que a inclusão da Libras é de grande valia quando introduzida desde a

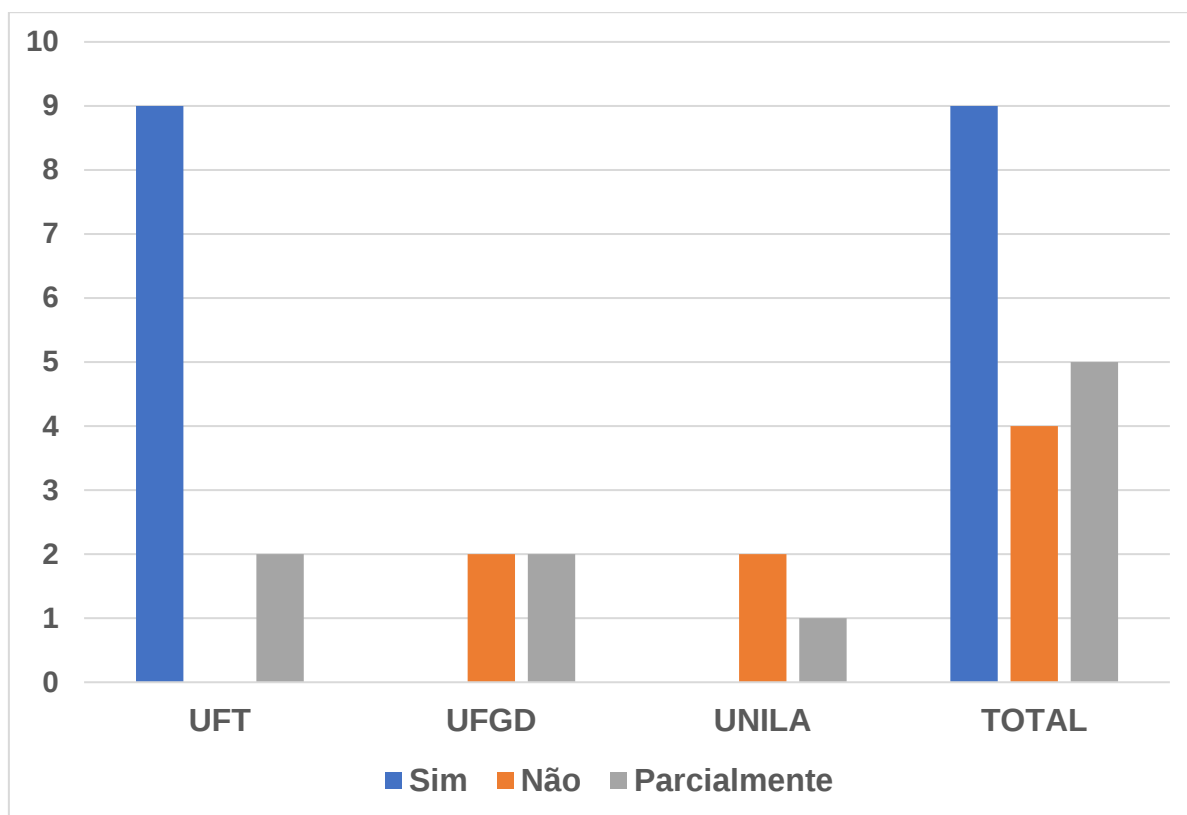
educação infantil, porque nessa faixa de ensino as crianças estão em um período de aprendizagem no qual a mediação do educador é de suma importância para lhes propiciar o desenvolvimento de suas capacidades e aptidões a fim de que possam ter acesso e aprender a Língua de Sinais desde o início de sua escolarização.

Para aprender a comunicação espacial e visual da Libras, é necessário compreender não apenas as sinalizações, mas também a expressão corporal e facial. Isso pode ser desafiador para quem ouve e deseja aprender a língua de sinais. Por conseguinte, é indispensável utilizar recursos visuais e prestar atenção nas expressões faciais e nos movimentos das mãos, já que os surdos se comunicam por meio das mãos e pela expressão facial e corporal. Acrescentamos que para comunicar-se com as mãos e expressão a pessoa precisa elaborar o conceito daquilo que deseja transmitir. A elaboração de conceitos, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, se realiza mediante as mais diferentes interações que a pessoa com o objeto de conhecimento e são sempre sociais, isto é, passam pela mediação de outra pessoa.

6.3.2 Questão 09 - Na sua opinião, o(s) crédito(s) foram suficientes para se apropriar dos conhecimentos estudados?

A próxima questão avaliada nessa terceira categoria, a de número 09, contribui com a investigação porque oferece uma análise envolvendo a carga horária destinada ao ensino de Libras nos cursos de licenciatura em Letras (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Participação sobre os créditos serem ou não suficientes para se apropriar dos conhecimentos estudados



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 9 retrata as respostas relativas à quantidade de créditos destinados ao estudo da disciplina de Libras serem ou não suficientes para que o estudante se aproprie dos conhecimentos ensinados. Dessa questão, nove respostas apontam suficiência na quantidade, sendo todas obtidas na A-UFT; quatro afirmam não serem suficiente a quantidade de créditos estudados, das quais duas são da B-UFGD e duas da C-UNILA e cinco respostas assinalam que a quantidade de créditos utilizados para o ensino de Libras é parcialmente suficiente, cujas respostas advêm da A-UFT, com duas delas, e duas recebidas da B-UFGD e apenas uma da C-UNILA.

De posse dessas respostas poderíamos pensar que o número de créditos destinados ao ensino de Libras é suficiente para o aluno apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela disciplina. No entanto, quando comparamos essas respostas com as do Gráfico 10, nos deparamos com certa dificuldade dos participantes para emitir um juízo sobre ela, uma vez que somos colocados diante do

que podemos chamar de paradoxo, já que as respostas apresentadas desacreditam tais suficiências, porque nelas a minoria se diz preparada para atender alunos surdos em sala de aula. Isso, portanto, pode ser indicativo de uma série de fatores, dentre os quais a desatenção ao preencher o questionário ou o desconhecimento sobre qual papel a desempenhar como futuro profissional da educação. Esse tema não faz parte do nosso objeto de pesquisa e por isso não nos cabe investigar, cabendo apenas inferir que a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura gera um efeito um tanto quanto contraditório. O tema pode ser investigado em pesquisas posteriores.

Santos (2016) enuncia que a inserção da disciplina de Libras na formação de professores produz dois resultados: por um lado, estes ficam habilitados a se comunicar de forma básica com alunos surdos e adquirem conhecimentos sobre a singularidade linguística dessa população, conforme exigido pelo Decreto. Por outro lado, essa disciplina também instrumentaliza os futuros professores ao desenvolver requisitos mínimos de comunicação. Isso acaba levando à disseminação da ideia de que é suficiente ter uma comunicação rudimentar para incluir os alunos surdos.

Lodi e Lacerda (2009), por seu turno, argumentam que em um projeto de escolarização bilíngue para surdos pressupõe-se que:

Os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (Lodi; Lacerda 2009, p. 12).

Santos (2016) aponta ainda a necessidade de questionar em que medida os professores, que possuem a disciplina de Libras em sua formação inicial, realmente adquirem habilidade na língua de sinais a ponto de garantir o acesso dos surdos aos conhecimentos através dessa língua. É, portanto, nesse contexto que as questões a seguir se encaixam.

Em relação à necessidade de adquirir habilidade linguística satisfatória, que possa permitir ao aprendiz da língua compreendê-la em seus diferentes usos sociais, Vygotsky (2001) afirma que a linguagem desempenha duas funções principais: a interação social e o pensamento generalizante. Para o autor, a aquisição da linguagem na infância passa por diferentes etapas, que vão desde a linguagem social

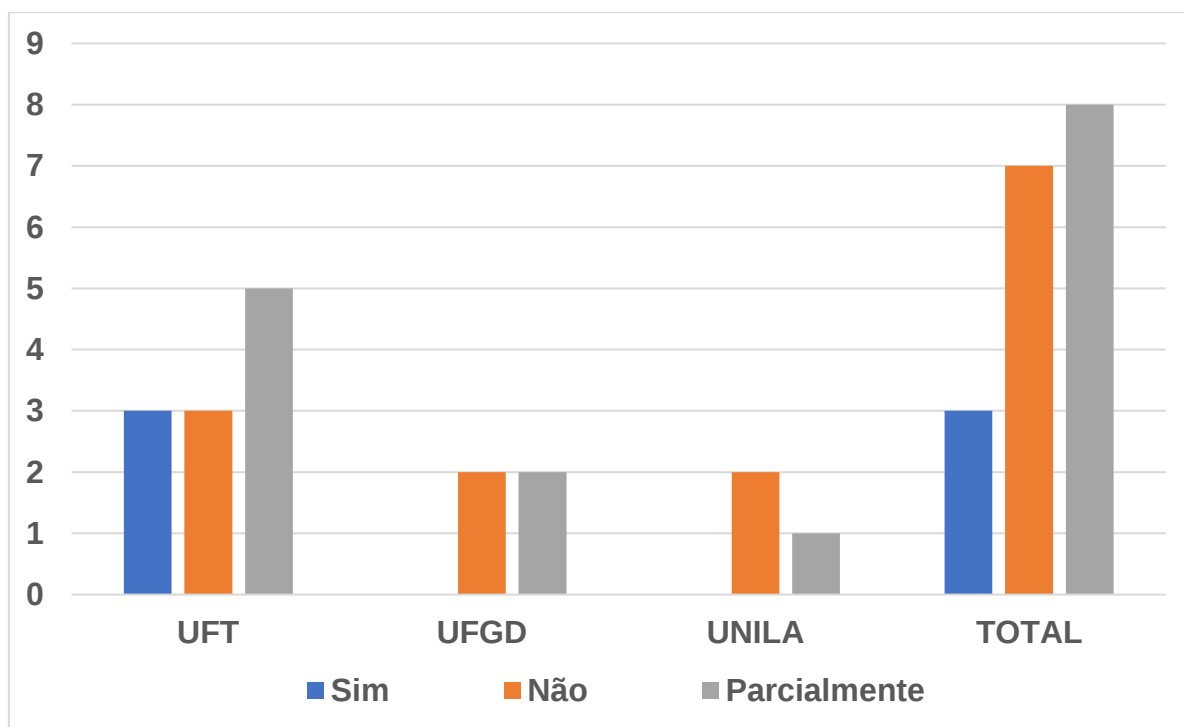
até a internalização progressiva, que se manifesta na linguagem egocêntrica e por fim na linguagem interior. A linguagem social é a primeira forma de comunicação da criança, enquanto a linguagem egocêntrica e a interior se relacionam posteriormente com as atividades do pensamento. Nesse sentido, ensinar o surdo a pensar requer elevado nível de proficiência em Libras e demanda grande número de horas para esse ensino-aprendizado.

Ainda nessa linha que discute o uso social da língua, Bakhtin (1992) concebe a língua como atividade social fundada nas necessidades de comunicação, de natureza essencialmente dialógica. Segundo o autor, a língua se desenvolve historicamente na comunicação verbal prática e não no sistema abstrato das formas linguísticas ou na mente individual dos falantes. Em sua visão, a essência da língua está no fenômeno social da interação verbal por meio das enunciações. Desse modo, captar a essência da língua e saber fazer uso dela nas diferentes formas de interação social, portanto, atividades que promovam interações entre estudantes de Libras fazendo uso da língua em diferentes contextos requer tempo maior de aprendizado.

6.3.3 Questão 10 – Você se sente preparado para atender alunos surdos em sala de aula? Se a resposta for não, justifique:

A terceira questão que compõe a terceira categoria, e que corresponde à décima pergunta do questionário de entrevistas, possibilitou-nos inferir algumas afirmações relacionadas ao exercício profissional após curso da disciplina de Libras, em especial no que se refere à aptidão de atuar como professor capaz de se relacionar com aluno surdo (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Participação sobre sentir-se ou não preparado para atender surdos em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 10, que expõe as respostas sobre o licenciado sentir-se ou não preparado para atender o surdo em sala de aula, apresenta maior quantidade de respostas e aponta uma preparação parcial apenas, sendo oito de um total de 18 respostas, das quais cinco são provenientes da A-UFT, duas da B-UFGD e uma da C-UNILA; em segundo lugar, com um total de sete, vêm as respostas negando estarem preparados para assumir uma sala de aula em que um surdo se encontra incluso, das quais três são provenientes da A-UFT, duas da B-UFGD e duas da C-UNILA; por último, temos apenas três respostas provenientes da A-UFT indicando estarem preparados para atender surdos inclusos em sala de aula quando do exercício de sua profissão de professor licenciado.

Esses resultados sugerem que há uma lacuna na formação dos licenciados para lidar com a inclusão de alunos surdos em sala de aula. A maioria não se sente completamente preparada e isso pode indicar a necessidade de investimento em capacitações e recursos para garantir que os professores possam atender a todos os

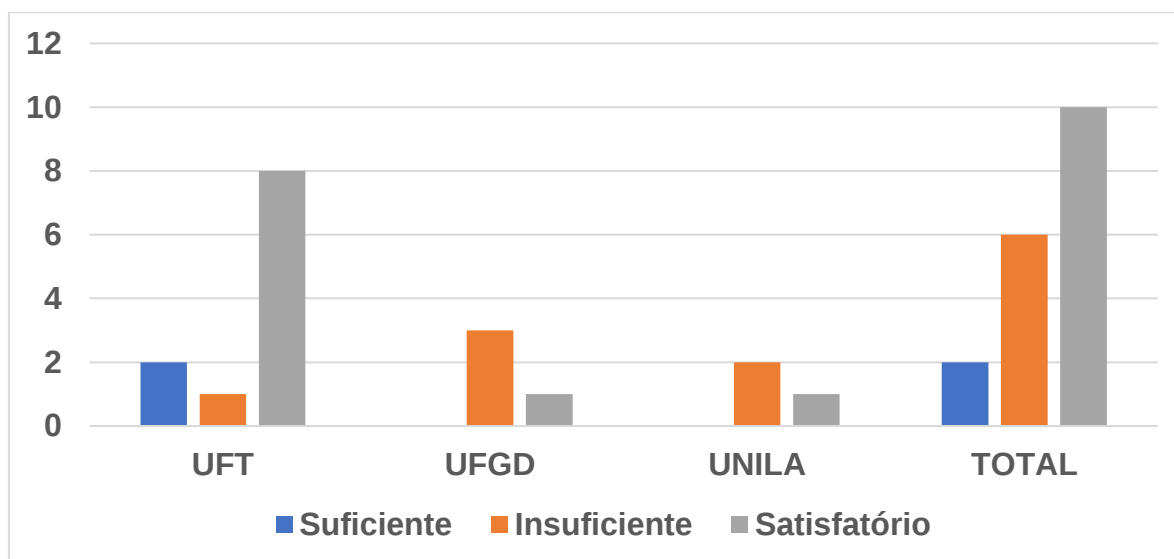
alunos, incluindo os surdos, de forma eficiente. Macedo (2010) pondera que a formação de professores de surdos se limita à introdução da Libras aos estudantes e a uma discussão sobre a importância desta para o desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos incluídos nas escolas regulares. Pouco ou quase nada é abordado em relação aos aspectos pedagógicos propriamente ditos.

Decker (2006), ao versar sobre esse assunto, explana que apesar de existirem programas e políticas destinados a garantir o direito à diversidade nos sistemas educacionais do Brasil, o que se percebe na prática é somente a garantia de acesso dos alunos ao sistema, e não sua permanência. Isso ocorre porque os professores ainda são formados para atuar em uma perspectiva educacional e concepção de alunos diferentes. Inferimos ainda que a A-UFT, sendo a mais presente nas respostas, pode ter um papel importante na revisão e aprimoramento de sua formação docente nesse sentido.

6.3.4 Questão 11 – Como você considera o conhecimento apropriado por você na(s) disciplina(s) de Libras?

A última questão analisada na terceira categoria é a pergunta de número 11 do questionário, a qual nos possibilitou inferir algumas afirmativas relacionadas ao grau de satisfação apresentado pelos respondentes, especificamente no que se refere ao conhecimento por eles obtidos com o curso da disciplina (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Participação sobre como considera o conhecimento apropriado na disciplina de Libras



Fonte: Elaborado pelo autor.

No último gráfico apresentado em nossa pesquisa (Gráfico 11), observamos maior número de respostas apontando um conhecimento satisfatório adquirido no decorrer das aulas de Libras. Das 18 respostas recebidas, 10 corroboram com essa afirmação, sendo oito provenientes da A-UFT, uma da B-UFGD e uma da C-UNILA; duas respostas apenas marcam a satisfação dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos, provenientes somente da universidade A-UFT, e seis respostas contradizem essa satisfação, indicando insuficiência no conhecimento adquirido, das quais uma representa a A-UFT, três a universidade B-UFGD e duas a C-UNILA.

É possível deduzir, pelas informações contidas no Gráfico 11, que a maior parte das respostas obtidas apontam um grau admissível de conhecimentos obtidos pelos alunos de Licenciatura em Letras ao cursarem as aulas de Libras, já que a quantidade de respostas que indicam a satisfação e a suficiência desses conhecimentos é duas vezes maior que o número de respostas daqueles que se dizem insatisfeitos. Contudo, ao consultarmos um dicionário de Língua Portuguesa identificamos que uma das possibilidades de uso da palavra satisfatório é fazer referência a algo “sofrível, aceitável, razoável ou regular” (Bueno, 1991, p.1031). Por isso, inferimos na questão certa reserva sobre a qualidade dos conhecimentos dos alunos de licenciatura em

Letras em relação à Libras, talvez considerando-os apenas suficientes ou medíocres. Esse fato levanta uma possível incongruência entre a percepção dos alunos sobre seus conhecimentos em Libras e a real qualidade desses conhecimentos.

6. 4 CATEGORIA 4 – PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES FRENTE AOS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE (RESPOSTAS SUBJETIVAS).

Para essa categoria, conforme anunciamos, fizemos uma leitura prévia das respostas apresentadas levando em conta a metodologia até aqui utilizada com o propósito de identificar a subcategoria que permitisse inferir conteúdos presentes no material coletado (Bardin, 2011). Assim, destacamos oito subcategorias encontradas nas respostas oferecidas à questão 11. Tais respostas totalizaram um número de 18, mas, em razão de algumas coincidirem, selecionamos apenas oito, identificadas por sua origem na codificação estabelecida na seção anterior.

A questão seguinte é única da categoria em análise (CAT 4). Entretanto, em função da subjetividade das respostas inicialmente analisamos individualmente cada uma delas, bem como uma apreciação generalizada acerca desses retornos seguindo os mesmos procedimentos de análises estabelecidos nas categorias anteriores. Assim, temos:

6.4.1 Questão 12 – A partir dos conhecimentos apropriados na disciplina(s), na sua opinião qual ou quais desafios encontrará na prática docente?

6.4.1.1 Subcategoria 01 – Comunicação em língua de sinais

Consideramos que a resposta (comunicação em língua de sinais) representa uma realidade encontrada não somente para alunos que cursam a disciplina de Libras ao longo de sua trajetória acadêmica, como também para qualquer pessoa ouvinte que busca estabelecer um diálogo com um sinalizante da língua de sinais. Isso porque se tratam de modalidades diferenciadas quando comparamos as línguas orais com as línguas de sinais. Enquanto uma apresenta modalidade oral/auditiva, a outra possui um modo espaço/visual de representação para suas terminologias. Como afirma Sacks (1998), as línguas de sinais apresentam sintaxe, gramática e semântica completas, mas possuem caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas.

Fellini (2021), ao fazer analogia entre as línguas de sinais e as línguas orais com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural defendidos por Vygotsky e dialógicos representados por Bakhtin, demonstra que apesar das diferenças de modalidade entre a língua de sinais e a língua oral, é possível analisar a Libras sob diversas perspectivas. Na verdade, afirma a autora que isso nos permite reconhecer que os estudos relativos à formação da Libras e aos valores ideológicos empregados são influenciados pelas línguas orais, mas também levam em consideração as particularidades da língua de sinais e os signos gestuais criados pela comunidade surda. Esses valores ideológicos decorrem das interações sociais e linguísticas ocorridas dentro da comunidade surda, refletindo suas experiências, vivências e envolvimento nos movimentos surdos.

Dessa forma, pensar a partir de representações visual-motora requer habilidade diferente daquela aprendida via representações sonoras ou apenas visuais, como no caso das línguas orais escritas. Tais habilidades só serão desenvolvidas com um número significativo de horas de convivência entre falantes e sinalizantes. Uma disciplina com 60 ou 70 horas aulas é pouco se comparada à necessidade de estudo e dedicação envolvendo o aprendizado da língua de sinais. Por tudo isso é que se torna um desafio a efetiva realização de uma comunicação com surdos, principalmente para um ouvinte que veio a conhecer língua de sinais somente na graduação e ainda com um número pequeno de horas aulas cursadas.

É importante reconhecer que a comunicação em língua de sinais permite que a comunidade surda tenha acesso à informação e participe ativamente da sociedade, promovendo sua inclusão social. Além disso, essa forma de comunicação é considerada uma língua, com gramática própria e estrutura linguística complexa. A resposta também ressalta a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural. A comunicação em língua de sinais é uma das muitas maneiras de se comunicar, e é essencial garantir o acesso a ela através da disponibilização de intérpretes e recursos de acessibilidade, além de promover a conscientização e a inclusão de pessoas surdas na sociedade.

6.4.1.2 Subcategoria 02 – Dificuldade de compreensão pelos ouvintes sobre o que vem a ser cultura surda

Ser surdo não é apenas ser alguém desprovido da capacidade de percepção da energia sonora; a surdez tem pontos de vista diferenciados como, por exemplo, aquele que se diferencia do olhar clínico e que se enquadra em uma perspectiva socioantropológica. É o olhar sobre a diferença, como propõe Carlos Skliar (1988) em sua obra 'Surdez: um olhar sobre as diferenças'. Esse aspecto socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural, podendo ser fortemente comparada à de outras minorias étnicas e linguísticas. Perlin (2004. p. 78) juistifica como sendo uma virada cultural:

A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia de surdos, o atual ensino de língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas.

Tal visão remete a uma perspectiva existencial que concebe a surdez como um elemento diferenciador de cultura, ou seja, os surdos constituem uma comunidade de pessoas que cultivam artefatos culturais diferentes daqueles cultivados pelos ouvintes que habitam o mesmo espaço geográfico. Dentre esses artefatos salientamos a língua de sinais, a arte surda, as narrativas surdas, a arte surda, etc.

Isso posto, cabe então comentar a resposta apresentada como subcategoria 2 que revela o desconhecimento, a incompreensão e a dificuldade de aceitação relacionadas à cultura surda. Nela, o respondente do questionário não só aponta, como também revela o drama vivenciado pela comunidade surda no sentido de se fazer ver como grupo étnico diferente, que cultiva costumes e tradições, comportamentos e experiências que para o grupo majoritário ouvinte é desconhecido, tornando para eles uma cultura não percebida ou subjugada a comportamentos limitados pela condição física como as pessoas que se expressam por meio de mímica.

A resposta revela com profundidade o quão difícil é fazer com que a sociedade tenha outro olhar sobre a surdez. Essa dificuldade pode ser atribuída a diversos fatores, entre eles a falta de exposição, conscientização ou conhecimento sobre essa

cultura específica. Portanto, torna-se relevante e necessária sua divulgação, especificamente durante as aulas de língua de sinais ministradas nos cursos de licenciatura, para que seja possível promover a inclusão social e eliminar barreiras entre pessoas surdas e ouvintes.

Em resumo, as respostas apresentadas pelos respondentes nos mostram o desafio enfrentado pelos ouvintes em compreender a cultura surda e revelam a importância da compreensão mútua entre esses dois grupos para a inclusão e comunicação adequada.

6.4.1.3 Subcategoria 03 – Ausência de alfabetização dos surdos em língua de sinais

É comum encontrarmos pessoas que julgam o aprendizado e a fluência em língua de sinais pelos surdos como uma coisa natural, ou seja, acreditam que basta nascer surdo ou perder a audição para ser um sinalizante da língua, principalmente entre aqueles que tiveram um contato breve ou superficial com surdos usuários dessa língua. Contudo, esse aprendizado não acontece dessa forma, visto que para ser falante ou sinalizante de uma língua qualquer é necessário ser exposto ao modelo linguístico, a um processo natural de aquisição e a um processo formal de alfabetização visando à compreensão de suas regras de uso.

A maioria das pessoas surdas nasce filhos de pais ouvintes (Rawlins, Jensena, 1977 *apud* Brito e Dessen, 1999). Destes, uma parte considerável tenta impedir que seus filhos passem a viver no mundo como pessoas surdas. Com isso, ao não terem contato com a língua de sinais ou a serem apresentados tardiamente a uma língua cuja capacidade de apreensão e uso por parte deles é bastante facilitada em razão das características espaço visual que ela apresenta. Assim, a afirmação apresentada nessa subcategoria levanta a questão sobre a falta de oportunidades e recursos educacionais adequados para garantir que os surdos se tornem usuários fluentes na língua de sinais, visto que temos um número considerável de surdos que não foram adequadamente instruídos em sua língua natural. Embora não tenhamos encontrado nenhuma pesquisa ou dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) sobre o percentual de surdos que não fazem uso da língua de sinais, é notório entre aqueles que se relacionam com o universo da surdez que

muitos ainda percorrem o caminho da oralização. Acreditamos que esse estudo deverá ser feito.

No contexto dos surdos, a língua de sinais é considerada sua língua nativa e tem uma importância crucial para a comunicação e o acesso à informação. A ausência de alfabetização nessa língua pode resultar em dificuldades significativas para os surdos em termos de comunicação, aprendizado e participação na sociedade. Essa falta de alfabetização pode ser atribuída a várias razões, como a falta de políticas e programas educacionais focados na alfabetização em língua de sinais, a falta de capacitação adequada para os professores que trabalham com alunos surdos e a falta de recursos didáticos específicos para o ensino dessa língua, além da ausência de uma pedagogia específica voltada ao ensino de surdos. De acordo com Campello (2008), somente a utilização de uma prática educacional que corresponda ao caráter visual presente nas línguas de sinais (a visualidade) e com o signo visual como base do processo de ensino e aprendizagem (Pedagogia Visual) pode auxiliar os alunos surdos à assimilação melhor dos conteúdos abordados em sala de aula.

Essa análise sugere a necessidade de maior esforço para garantir o letramento dos surdos em língua de sinais como parte de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Isso envolve a criação de políticas e programas educacionais que reconheçam a língua de sinais como uma língua oficial e garantam o acesso a recursos, treinamento para professores e materiais de ensino adequados, em especial, materiais que explorem as experiências visuais.

6.4.1.4 Subcategoria 04 – Insuficiência de professores de Libras nas escolas regulares

Ao analisarmos a resposta apresentada, percebemos que sugere uma carência na quantidade de profissionais capacitados para ensinar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas regulares e nas universidades. Tal constatação pode ser um indicativo de que tal carência possa levar a uma exclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, uma vez que eles não teriam uma figura de suporte adequada para auxiliar em seu processo educacional. Isso nos leva a inferir o quanto se faz necessário um aumento na contratação e investimento do Estado na formação de professores de Libras visando a não só suprir essa insuficiência, principalmente

garantir a efetiva inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, assim como uma revisão na política educacional.

Quando se “inclui” um surdo em uma escola regular projetada e organizada do ponto de vista pedagógico para alunos regulares, mesmo atendendo à legislação ou às recomendações inclusivas que permitam o acesso e a permanência desse do aluno surdo na escola, como, por exemplo, as aulas de Libras, podemos afirmar que tais ações são profundamente tímidas, visto que os currículos da maioria das escolas regulares não contemplam a oferta da disciplina de modo a que todos possam frequentar as aulas. Isso contribui para que os professores dessa área do saber não apareçam na contagem do quadro de profissionais da educação.

Outro motivo dessa insuficiência pode estar no fato de existirem poucos cursos de formação de professores de Libras. Segundo dados do Portal Guia da Carreira⁹, em um universo de aproximadamente 500 universidades brasileiras que oferecem o curso de Letras na modalidade presencial, menos de 10% desse total são as que oferecem o curso de graduação em Letras/Libras, havendo, portanto, uma oferta reduzida de mão-de-obra qualificada para a função. Silva, Silva e Silva (2014), ao tratarem da formação de professores para atuarem na educação de surdos, citam que as práticas pedagógicas, mais precisamente as questões metodológicas relacionadas ao ensino de Libras, ainda se delineiam como um desafio. Logo, o maior número de cursos de graduação, especialmente em universidades públicas, poderia se traduzir em maior número de pesquisas na área.

Essas são apenas duas das causas que aqui nesta análise contribuintes para tal insuficiência profissional. Essas causas levam a uma situação que não inclui verdadeiramente o surdo em uma escola regular ou que ainda não permite sua interação com os conteúdos estudados, com os alunos ouvintes ou os demais membros dessa escola. Por isso, defendemos a necessidade de contratação de mais professores de Libras a fim de ensinar a língua de sinais para todos os frequentadores das chamadas escolas inclusivas, desde a equipe pedagógica e administrativa, pessoal de apoio, professores e alunos. Um passo inicial que contribui com a

⁹ Portal criado para orientar jovens estudantes sobre os caminhos percorridos pelas diferentes carreiras que exigem nível superior de graduação. Disponível para acesso em: <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/faculdade-de-letras>

diminuição dessa insuficiência profissional está na promulgação da Lei nº 14.704/2023 que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Embora essa Lei não seja específica para a formação de professores de Libras, tais medidas fortalecem o reconhecimento da Libras como um meio essencial de comunicação, contribuindo para a promoção da inclusão e da acessibilidade para a comunidade surda.

6.4.1.5 Subcategoria 05 – Lidar com políticas inclusivas de cada instituição

A primeira inferência que podemos retirar ao analisarmos essa resposta é o fato de sugerir a existência de problemas quando lidamos com políticas inclusivas implementadas por cada instituição de ensino. Tais problemas podem apontar uma série de alusões como prováveis causas, tais como a presença de obstáculos burocráticos e práticos que dificultam sua implementação, a exemplo do que ocorre quando não há uma legislação que torne obrigatória a presença da disciplina de Libras em todas as séries que compõem a educação básica. No tocante aos empecilhos de ordem prática, pontuamos a ausência de eventos de âmbito escolar que promovam o uso coletivos da língua de sinais, a divulgação de artefatos culturais surdos ou as experiências de interação entre surdos e ouvintes em escolas regulares frequentadas por alunos surdos.

Podemos salientar ainda o desconhecimento ou a hesitação em relação a essas políticas nesse contexto, já que nem todos os profissionais que atuam em escolas regulares são conhecedores das necessidades educacionais específicas que os surdos devem ser atendidos. A maioria julga que a presença de um intérprete de língua de sinais é condição suficiente para atender a todas essas necessidades.

A inclusão dos surdos vai muito além dessa presença. Dorziat (2004) aponta a necessidade de as escolas se organizarem considerando três critérios: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo cultura surda. Principalmente quando o objetivo for alcançar uma efetiva participação social, evitando a submissão das minorias.

Pode, ainda, ocorrer uma variação entre as diferentes instituições de ensino no que tange à adoção de políticas inclusivas, ocasionando uma falta de uniformidade ou a uma escolha que contradiz as políticas já implementadas, como, por exemplo,

quando da utilização de língua de sinais com o objetivo de ensinar a língua oral e não como língua mãe ou como elemento cultural, contrariando, assim, uma política educacional bilíngue para surdos. Por fim, podemos inferir na análise dessa resposta que a complexidade das políticas inclusivas envolve um conjunto de diretrizes e ações destinadas a garantir a igualdade de oportunidades e de acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos.

6.4.1.6 Subcategoria 06 – Preconceito em relação ao surdo

Iniciamos a análise dessa resposta apresentada chamando a atenção para o fato de que muito ainda se desconhece acerca de temas que envolvem a surdez e o “sujeito surdo”. Sinalizamos aqui o sujeito surdo, porque ainda persistem visões e práticas educacionais que o conceituam em uma visão objetiva, ou seja, o surdo é visto como um objeto da vontade daqueles que exercem sobre ele certo grau de poder, como os pais ou responsáveis que optam por cirurgias de implantes visando a transformá-los em ouvintes, desconsiderando por completo a hipótese subjetiva em que o surdo pode ser protagonista de sua própria história. A visão é positiva, ressaltando sua eficiência e desconsiderando a deficiência cuja perspectiva é negativa. Isso de fato é preconceito, ou seja, é se afirmar conhecedor da surdez sem de fato conhecê-la. Queremos mostrar que a resposta desse pré-julgamento ao surdo pode ter origem na falta de conhecimento da surdez, em crenças errôneas, em estigmas sociais ou em estereótipos negativos associados aos surdos.

Quanto à manifestação desse preconceito, afirmamos que pode aparecer de diferentes formas, tais como exclusão social, dificuldade de acesso à educação e ao mercado de trabalho, limitação na comunicação, estigmatização da língua de sinais e subestimação das capacidades das pessoas surdas.

A resposta nos alerta para o fato de que a existência desses conceitos equivocados sobre a surdez possa servir de ponto de partida para uma reflexão e discussão acerca da importância de combatê-los e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para os surdos na sociedade, respeitando suas diferenças e não ressaltando sua deficiência. Santos (1997, p.97) declara que "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um

imperativo muito difícil de atingir e de manter". Reiteramos nossa posição de que ser surdo é, mais que qualquer sentido pejorativo, ser diferente e não deficiente, é experimentar ou constituir a vida a partir dos sentidos que lhes são eficientes, sobretudo a visão, pois são essas experiências que permitem maior compreensão dos temas abordados.

Alertamos também que as pessoas surdas, como quaisquer outras, devem ter uma educação sistematizada e intencional para intervir no processo de crescimento natural de modo a superar a falta e emergir forças para compensar o que falta. A compensação, segundo Vygotsky (1997), é efetivada por meio do processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento mediados por outra pessoa com uso de signos e instrumentos.

6.4.1.7 Subcategoria 07 – Falta de estrutura nas escolas

Embora a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), conhecida como Lei de Inclusão, define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, público ou privado. É sabido que quando se trata de estruturação das escolas que recebem alunos surdos, a maior parte deixa a desejar. Para tanto, basta visitar uma escola em qualquer região brasileira, pública ou privada, em qualquer nível de ensino, para constatar a carência ou até mesmo a inexistência de material pedagógico específico (material visual) utilizado no processo de educação desses alunos.

Assim, quando abordamos a carência de estrutura, abarcamos a falta de recursos, suporte e infraestrutura adequados nas escolas para atender e incluir os estudantes surdos. Essa falta inclui a carência ou ausência de profissionais capacitados, visto que muitas escolas não têm professores ou intérpretes de Libras suficientes para apoiar alunos surdos, dificultando a comunicação e o acesso ao conteúdo educacional. As escolas nem sempre possuem materiais didáticos para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, incluindo materiais visuais, recursos tecnológicos e estratégias de ensino diferenciadas, como uma pedagogia surda como propõe Campello (2007, p. 106) ao assinalar que a semiótica imagética “é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos

também”; pouco investimento em recursos tecnológicos, haja vista que a tecnologia desempenha papel fundamental na inclusão de estudantes surdos. A falta de investimento em equipamentos, como computadores, tablets e softwares adaptados limita o acesso a informações e oportunidades educacionais.

Essa falta de estrutura nas escolas para receber alunos surdos “inclusos” não apenas dificulta o acesso à educação de qualidade, mas também reforça estigmas e barreiras sociais. É fundamental que as escolas invistam em recursos, profissionais capacitados e promovam a conscientização para garantir a inclusão plena dos surdos no ambiente escolar.

6.4.1.8 Subcategoria 08 – Profissionais com dificuldades

A resposta oferecida por esse entrevistado sugere um problema relacionado à falta de preparo e qualificação dos profissionais que trabalham no campo da educação de surdos. Isso nos encaminha a uma análise que pode se aprofundar em duas áreas principais: a falta de formação específica para o trabalho com surdos e as consequências na qualidade da educação oferecida a essa comunidade.

A primeira área a ser examinada é a falta de formação específica. O trabalho com surdos requer conhecimentos específicos, como a língua de sinais e a compreensão da cultura surda. Profissionais que não recebem formação adequada podem apresentar dificuldades em se comunicar e se relacionar com os surdos, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a ausência de conhecimento sobre as necessidades específicas dessa comunidade pode dificultar a personalização do ensino, levando a práticas pedagógicas inadequadas. Quanto às consequências dessa falta de preparo, podem ser observadas na qualidade da educação oferecida a surdos. A falta de profissionais qualificados pode levar à falta de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade para os surdos e pode resultar em atrasos no desenvolvimento educacional e linguístico, isolamento social e falta de oportunidades de emprego. Além disso, a falta de preparo pode levar a estereótipos e preconceitos por parte dos profissionais, perpetuando a exclusão e a discriminação dos surdos.

Outro ponto a ser considerado nessa análise de conteúdo é a importância de investir na formação e capacitação dos profissionais que atuam na educação de

surdos. É necessário que as instituições de ensino ofereçam cursos de formação específicos, que abordem aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos relacionados à comunidade surda. Além disso, é importante que os profissionais que já atuam na área tenham acesso a programas de atualização e aperfeiçoamento profissional. Destacamos nesse contexto que a participação de profissionais surdos atuando como professores de Libras, como instrutores ou como monitores nos diferentes espaços e níveis de escolarização ainda é pequena. São poucos os surdos atuando na educação de surdos. Devemos pensar em maiores oportunidades de formação de profissionais surdos para que possam se fazer presentes nesses espaços. Strobel (2008) informa que no Brasil, as transformações na história dos surdos tiveram início em 1855, quando o imperador Dom Pedro II trouxe um professor francês, Hernest Huet, surdo e com forma de pensar semelhante à de de l'Épée para iniciar um trabalho de educação com os surdos; disso, podemos inferir que a maior participação de surdos atuando como professores de surdos transformaria ainda mais a educação desses alunos.

Em suma, a frase "Profissionais mal preparados para atuar na educação de surdos" aponta um problema que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida a essa comunidade, que pode não ter o desenvolvimento das suas funções superiores de modo esperado, uma vez que a escola não oferece intervenções pedagógicas adequadas. A falta de formação específica impacta na capacidade dos profissionais em se comunicar e entender as necessidades e as capacidades dos surdos e resulta em uma educação abaixo do esperado. É necessário investir na formação e capacitação dos profissionais que atuam nesse campo a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade, por meio da qual as pessoas surdas se apropriem e consolidem o conhecimento.

Entendemos que para que as pessoas surdas possam se apropriar e consolidar o conhecimento exigido para a etapa e nível de escolaridade que se encontram, além do amparo do profissional específico que as apoiem, é necessário que elas participem das atividades, cumpram as suas funções como estudantes realizando as atividades solicitadas pelos professores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que possibilitarão o acesso, nas escolas, ao conhecimento científico desenvolvido pela humanidade no decorrer da história. Fazemos tal defesa porque,

como pontuamos nesta Tese, os surdos são pessoas com capacidade cognitivas como quaisquer outras pessoas, o que os tornam interativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise empreendida sobre o ensino de Libras nos cursos de licenciatura, é possível concluir que há um reconhecimento da importância do ensino dessa língua para promover a inclusão e a acessibilidade de pessoas surdas na educação. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma formação adequada aos futuros professores, em especial no que se refere ao seu aprendizado em Libras. Nascimento e Sofiato (2016) escrevem que para garantir uma educação de qualidade aos alunos surdos, é necessário reestruturar a disciplina de Libras, com foco no desenvolvimento de conhecimentos sobre letramento em Língua Portuguesa como segunda língua, bem como estratégias de ensino e metodologias específicas para atender às necessidades de tais alunos.

Ensinar Libras é ensinar o indivíduo a pensar e se comunicar na língua de sinais, não se limitando a utilizar sinais isolados e desconectados da área de atuação. Além disso, esse ensino também inclui proporcionar uma compreensão da condição linguística dos surdos, sua cultura, comunidade e seu processo educacional. É necessário abordar questões relacionadas à experiência visual, ao aprendizado da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua, bem como o papel do tradutor/intérprete nesse processo. Para Santos e Klein (2015), o professor regente também desempenha um papel essencial frente ao aluno surdo e ao intérprete na sala de aula, por isso uma formação que contextualiza experiências de relacionamento entre esses agentes envolvidos no ensino de surdos poderá contribuir com o sucesso educacional desse alunado.

Uma das principais conclusões a que chegamos foi perceber a necessidade de investimento em melhores recursos e materiais didáticos para o ensino de Libras. Muitos cursos ainda dependem de materiais desatualizados ou insuficientes, o que compromete a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Além disso, é importante que haja maior valorização da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, garantindo maior carga horária e aprofundamento nos conhecimentos necessários para o ensino da língua. Defendemos a criação de um plano de estudos que busca incorporar a Libras como prática de aprendizado, embora limitado pela carga horária concentrada em um momento específico no processo de

integração dos conteúdos estabelecidos em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Isso leva em consideração a posição defendida por Paiva (2003) sobre a carga horária mínima recomendada em cursos de línguas, estabelecida por legislações passadas que ainda atualmente estão presentes na maioria das instituições, como demonstramos nas três instituições pesquisadas.

Gesser (2010) ressalta a importância do ensino de Libras e dos demais conteúdos para os alunos ouvintes e aponta a necessidade de incentivar os estudantes a compreenderem o conceito de surdez, o significado de Libras, a importância dessa língua para determinadas pessoas e porque é relevante e qual é a sua relação com as pessoas na nossa sociedade, além daquilo que os prepara para a inclusão e conscientização acerca de um conjunto de conhecimentos que podem ser diferentes da sua própria realidade, permitindo que estejam mais bem aparelhados para participarem de práticas culturais que ocorrem em diferentes grupos humanos.

Outro ponto que destacamos na análise é a relevância da prática e imersão na comunidade surda para o aprendizado efetivo da Libras. Muitos cursos ainda não oferecem oportunidades suficientes de vivência e contato com a cultura e língua de sinais, o que pode limitar a capacidade dos futuros professores de se comunicarem adequadamente com os surdos e compreenderem suas necessidades específicas. É crucial promover a atualização constante dos profissionais que já atuam como professores de Libras, oferecendo-lhes oportunidades de formação continuada e reciclagem de conhecimentos. Nossas análises indicam que há demanda por professores de Libras, mas é preciso garantir a esses profissionais atualização e preparo para lidar com as demandas e desafios da inclusão de pessoas surdas na educação.

Maior investimento e valorização do ensino de Libras nos cursos de licenciatura visam a formar profissionais qualificados e atualizados para promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas surdas na educação. Essa medida é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizado a todos os alunos, independentemente de suas condições auditivas.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural ajuda a compreender a importância da educação como um processo que vai muito além da transmissão de conhecimentos, diretamente ligado à formação humanização das pessoas via

apropriação do conhecimento que a humanidade elaborou ao longo da história. A Teoria pontua a importância de uma educação que valorize as experiências, as vivências e as relações sociais dos indivíduos e promova um aprendizado que se transforme em desenvolvimento e possibilite novas aprendizagens e práticas sociais.

Com essas observações emergidas da análise dos dados, chegamos à conclusão que a formação oferecida aos futuros professores de Letras apresenta sérias lacunas no que se refere ao aprendizado e à utilização da Libras. O Brasil é conhecido pela sua diversidade linguística e cultural, e a Libras é uma expressão essencial dessa diversidade. Não se trata apenas de uma forma de comunicação para a comunidade surda, mas também um meio que carrega uma rica cultura e história. No entanto, ao analisarmos seu ensino nos cursos de licenciatura em Letras em três universidades brasileiras, pudemos perceber o quanto é alarmante verificar que a Libras não é valorizada na mesma medida que outras línguas. A oferta dessa disciplina considera apenas uma obrigação legal ou como disciplina optativa e em alguns casos nem isso. Esse cenário limita a formação dos futuros educadores e impossibilita que eles se tornem verdadeiros mediadores da inclusão educacional.

As aulas de Libras, quando oferecidas, frequentemente se concentram na gramática e em aspectos técnicos da linguagem, desconsiderando a vivência e o contexto cultural da comunidade surda. Essa abordagem torna-se superficial e, por vezes, desinteressante para os alunos, que não compreendem a importância de uma educação bilíngue, que respeite e integre Libras e Português.

Diante do exposto, é imperativo que o ensino de Libras nos cursos de licenciatura em Letras e nos demais cursos de formação de professores seja repensado e fortalecido. Algumas propostas podem ser elaboradas para que isso aconteça, tais como as que seguem:

- Incorporar Libras como parte do currículo obrigatório: as instituições de ensino superior devem garantir que a Libras seja uma disciplina obrigatória em todos os cursos de graduação. Essa abordagem garantiria que todos os futuros professores e demais profissionais tenham uma base sólida nessa língua e na cultura surda;
- Formação de professores especializados: investir na formação contínua de professores que ensinam Libras é fundamental. Isso inclui formação sobre a cultura

surda, experiências práticas e enfoques pedagógicos adaptados às realidades do público surdo;

- Metodologias de ensino inclusivas: promover a utilização de metodologias ativas e práticas de ensino que promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes. Essa troca de experiências e conhecimentos enriquece a formação de ambos os grupos;
- Parcerias com comunidade surda: estabelecer parcerias com a comunidade surda e organizações que atuam em defesa dos direitos dos surdos. Isso ajudaria a criar um ambiente educacional mais inclusivo, descentralizando o conhecimento e promovendo um diálogo enriquecedor entre as culturas;
- Sensibilização e conscientização: promover campanhas de sensibilização sobre a importância da Libras e da inclusão no ambiente escolar. Tais ações devem contemplar não apenas os alunos de formação, mas a comunidade acadêmica em geral.

A insuficiência do ensino de Libras nos cursos de licenciatura em Letras representa não somente um desafio educacional, mas também uma questão de justiça social e direitos humanos. Como pesquisadores, clamamos por uma mudança que valorize a Libras e a cultura surda, promovendo uma formação que prepare educadores para atuar com competência e empatia. Somente através de um compromisso genuíno com a inclusão e a diversidade linguística poderemos construir um sistema educacional verdadeiramente justo e igualitário para todos os estudantes, independentemente de suas condições de comunicação. A educação é um direito de todos, e é nosso dever garantir que esse direito seja respeitado e promovido nas salas de aula do Brasil.

Ao finalizar, ressaltamos que embora esta pesquisa tenha sido realizada nos cursos de licenciatura em Letras, pesquisas futuras devem se debruçar sobre outros cursos de licenciatura que não tenham conhecimento das teorias sobre linguagem, as quais poderiam apresentar resultados diferentes. Isso porque, nesses outros cursos, os alunos não estão acostumados a estudar línguas na graduação, pois sabemos que nos cursos de Letras estudam-se línguas e teorias relativas à linguagem, o que facilita mais o processo de ensino e aprendizagem.

Nossa intenção, portanto, é continuar a investigar, nos demais cursos de licenciatura, essa carência formativa no que se refere à capacidade comunicativa que

os licenciados precisam ter a fim de estabelecer um diálogo fluente entre eles e um surdo que por ventura vier a participar de suas aulas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores**: percepções de alunos e da professora Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em https://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf Acesso em julho de 2023.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção de conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2007.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, nº 21, 2001. p. 160-173.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 5ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem. 12. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso 02/02/2022.

BAKHTIN, M. O problema do texto (1959-1961). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 327-358.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 21-51

BRAGA, B. et al. **Introdução à engenharia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. p. 208-213.

BRASIL. **Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023**. Brasília 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191/2021**. Sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. Brasília MEC 2021.

BRASIL. **Plano nacional de Educação 2020**. Disponível em https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/plano_nacional_de_educacao_de_2000.pdf Acesso em dezembro de 2022

BRASIL. **Base Nacional Curricular – BNCC**. Brasília MEC 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em 09/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, SEESP, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 09/10/2020.

BRASIL. **Plano nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014**. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Diário Oficial da União. 02 Dez 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso 05/09/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2v. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf> . Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 1.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Plano nacional de Educação. Lei nº 10.171/01**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. **A lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61**. Brasília: MEC, 1961.

BRITO, L. F. *et. al.* **Língua Brasileira de Sinais-Libras**. In: BRITO, L. F. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1998.

BRITO, A. M. W. & DESSEN, M. A. **Crianças surdas e suas famílias**: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/nn5j5XcSHK4ZmbfGGBfgVcM/?lang=pt> Acesso em 28/11/2023.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**, colaboração de Dinorah da Silveira Campos Pecoraro, Giglio Pecoraro e Geraldo Bressani – 11ª ed. / 11ª tiragem – Rio de Janeiro. FAE, 1991.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos*. Em: R. M. Quadros & G. Perlin (Org.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, pp. 100-131.

CARNIEL, F. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. *Revista Brasileira de Educação* V. 23. ANPEd. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027> Acesso 28/12/2023

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M.I.V.; LICHYIG, I. **Linguagem e surdez**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 42-53.

CARVALHO, S. *Arte-educação e educação especial*. In: **Anais do VII Ciclo de estudos sobre a deficiência mental**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia de Orientação na Avaliação Audiológica**. Volume I Audiometria tonal liminar, logaudiometria e medidas de imitação acústica. Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia, março 2020. Disponível em https://www.fonoaudiologia.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/CFFa_Manual_Audiologia.pdf. Acesso em 20/11/2023.

DECKER, A. **Inclusão**: O Currículo na Formação de Professores. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo 2006. Disponível em <http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1911/inclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 26/11/2023.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.

DUARTE, S. Bianca R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.) **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009.

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

FELLINI, D. G. **A língua brasileira de sinais sob as perspectivas da teoria histórico-cultural e do dialogismo**. Tese de Doutorado defendida no Departamento de teoria e prática em educação no programa de Pós Graduação em Educação Maringá PR UEM 2021. Disponível em <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6593/A%20L%F0%20Brasileira%20de%20Sinais%20sob%20as%20Perspectivas%20da%20Teoria%20Hist%F3%20Cultural%20e%20do%20Dialogismo?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 19/06/2023.

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: **I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo**, UEL, 2008.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior • **Educ. rev. (spe.3)** • Oct-Dec 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048> . Acesso em 20/03/2023.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%F3S%20SUR%20DOS%20QUEREMOS.doc>. Acesso em: 10 Dez. 2013.

FREITAS, H. M. R. de. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

GARBE, D. de S. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. **Revista Unifebe**, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.

Góes, M. C. R. (1996). **Linguagem, surdez e educação** São Paulo: Autores Associados.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda. Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal Acesso em junho de 2023.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil** - dos primórdios até o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. M. CAIADO, K. R. M. APAE: 1954 A 2011 – **Algumas Reflexões – 1ª ed. Coleção: Polêmicas do nosso tempo**. Autores Associados. 2013. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP – 2020. Brasília, DF: MEC/ Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados_abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica Acesso em 31/05/2022.

JIMENEZ, R. B. **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1994.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: CAMPOS, S. R. L. e TESKE. O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. cap.5, p.56-61.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1994.

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S. SANTOS, A. N.; SILVA, I. G. O ensino de Libras para ouvintes: desafios para a produção de material didático. **Anais do VIII Congresso Internacional da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística**. Natal: UFRN, 2013.

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S. SANTOS, A. N.; SILVA, I. G. Ensino de Libras na UFPel: memórias da experiência de produção de material didático em interface digital interativa. In: **VII Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino**, 2012, Pelotas. Anais do VII SENAEL. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2012.

LEBEDEFF, T. B. (2010). Aprendendo a ler "com outros olhos": Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas: 36, 175-190.

LE MOS, A. M.; CHAVES, E. P. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. **Anais do XVI ENDIPE** -

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-disciplina-de-libras-no-ensino-superior-da-proposicao-a-pratica-de-ensino-como> . Acesso em: 15/07/2022.

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

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. 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.

MACEDO, N.N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos 2010. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3066> Acesso em 23/11/2023.

MARX, K.; Engels F. **A ideologia alemã**. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982 Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i3> Acesso em 12/06/2022

MARTINS, V. R. O. 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: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>. Acesso em: 20/09/2022.

MARTINS, V. R. O. O acontecimento do ensino de Libras: diferenças e resistência. In: Albres, N. A. (Org.) **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS , 2012. p. 37-54.

MAZZOTTA, M. J. S., **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.

MORAIS, M. P. de; MARTINS, V. R. de O. **Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência**. Campinas: Pro-posições, 2020. V. 31 | e20180089. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 dez.2021.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MOURÃO, M. P. (Org). **Língua Brasileira de Sinais**. CEaD/CEPAE, Uberlândia, MG, 2013. Material elaborado para os cursos a distância da Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Aberta do Brasil.118p.

NASCIMENTO, L.C.R; SOFIATO, C.G. **A Disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior e a Formação de Futuros Educadores**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.18, n. 2, p. 352-368, abr./jun. 2016

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 19 dez. 2023.

PEDRONI, V. H. (2021). **Contribuições do ensino de Libras nos cursos de licenciatura**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional TO. Disponível em <http://hdl.handle.net/11612/2817>. Acesso em 07/11/2023.

PEREIRA, R. C. **Surdez**: aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PERLIN, G. T. (2004). O lugar da cultura surda. In: THOMA A. S.; LOPES M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação (pp. 73-82). Santa Cruz do Sul: Edunisc.

Pimenta, M. L., & Fávero, M. H. (2005). **Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais**: Algumas reflexões. Informativo Técnico-Científico Espaço INES, 23, 75-81.

QUADROS, R. M; PERLIN, G. T. T. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul. 2007.

QUADROS, R. M. de **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RADÜNZ, C. S. **Ouvindo as mãos**: Primeiros contatos dos alunos ouvintes com a Libras na Educação Infantil. Artigo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da U.F.P. – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas RS 2019. Disponível em <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/vinculos/0000cc/0000ccb9.pdf> Acesso em 21/11/2023.

RODRIGUES, J.R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C; VIEIRA, E. T. B. **“Viva la Parola!”**: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e67506, 2021

RODRIGUES, J.R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos** Revista História da Educação (Online), 2019, v. 23: e93873.

RODRIGUES, S. dos S.; MEIRELES, R. M. do P. L. **Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na Escola regular inclusiva?** 2017. Disponível em: <http://nuedisjornadacientifica.weebly.com>. Acesso em: 14. out. 2021.

ROMANELLI, O. de O. (2014). **História da educação no Brasil**: (1930/1973) (40ª ed.) Rio de Janeiro: Vozes.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, V. 11, n. 1. São Carlos-SP, p. 83-89, 2007.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n.48, p.11-32, jun. 1997.

SANTOS, A. N.; KLEIN, M. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29, Set./Dez. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147> Acesso em 29/09/2020.

SANTOS, L. C.; BATISTA, G. A. A educação dos surdos no Brasil: aspectos históricos e a evolução da filosofia educacional especial. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.33, p.62-69. Monte Carmelo. MG, 2019.

SANTOS, A. N. dos. (2016). **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Disponível em <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7727> . Acesso em 07/11/2023.

SAUSSURE. F. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix 2006. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf Acesso em 02/05/2022.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH. M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Revista do programa de pós-graduação em educação da UNIMEP**. Ano 13. nº 2. P. 150 -158. 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/conteudos_escolares_desenvolvimento_humano.pdf. Acesso em 21/08/2021.

SFORNI, M. S. de F. Perspectiva de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: **Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED, 2010. p. 97-110 (Caderno temático).

SHIMAZAKI, E. M. **Alfabetização e letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. Tese de doutorado apresentado à Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, C.M., SILVA, D.N.H., & SILVA, R.C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/pe/a/RjBWLpcthPxmLwyJjxhRVBH/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 20/11/2023.

SIQUEIRA, J. R. V. Processo avaliativo do aluno surdo: avaliação educacional. **Forum**, v. 13 (jan/jun). Rio de Janeiro: INES, 2008, p.26-33.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo**. *Infancia y Aprendizaje*, 2(69), 85-100. Retrieved June, 13, 2005, from <http://virtual.udesc.br/html/surdos/artigos/artigo04.htm>

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, R. K. de, RODRIGUES, R. M., RODRIGUES, L. A., & CONTERNO, S. de F. R. (2022). Coleta de dados online na visão de professores de psicologia. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 10(24), 176–191. Disponível em <https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.194>. Acesso em 07/11/2023.

STROBEL, K. **Surdos**: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

STROBEL, K **História da Educação de Surdos**. UFSC Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis 2009. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em 05 agosto 2020.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 302 p.: il.; 23 x 30 cm (Vol. 5 / Coleção: Ensinar e aprender em Libras), 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

TAVARES, I. M.; CARVALHO, T. S. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais)**: do texto oficial ao contexto. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/144945003/Inclusao-Escolar-e-a-Formacao-de-Professores-Para-o-Ensino-de-Libras-Lingua-Brasileira-de-Sinais>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

TAVARES, K. C. A., OLIVEIRA A. P. P. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Rev. Bras. Linguist.** apl. 14 (4). Dez 2014 Disponível em <https://doi.org/10.1590/1984-639820145631> Acesso em 09/11/2023

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar** ARTIGOS • Educ. Pesqui. 44 • 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/abstract/?lang=pt#> Acesso em 15/12/2023.

VIVAS, D. B. P. **Análise das explicações produzidas por estudantes surdos**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS – Salvador BA 2016. Disponível em https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/deise_benn_pereira_vivas_-_dissertacao_-_analise_das_explicacoes_produzidas_por_estudantes_surdos.pdf Acesso em 03/05/2023.

VYGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de oliveira e Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28-12-2023.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VYGOTSKI, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. (2000a). **Análisis de las funciones psíquicas superiores**. Em L. S. Vygotski, Obras escogidas (tomo III, Cap. 3, pp. 97-120). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: _____. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem** São Paulo: Martins Fontes.1989.

VYGOTSKI, L. S.. "The genesis of higher mental functions". In: WERTSCH, J.V. (org.). **The concept of activity in soviet psychology**. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 134-143.

ANEXO I

GLOSSÁRIO

Artefatos culturais surdos: refere-se a um conjunto de componentes considerados parte da cultura surda, como sensibilidade visual, visão aguçada, uso de tecnologias, entre outros, incluindo a literatura surda que se traduz na expressão da vida de muitas gerações do povo surdo no decorrer dos anos. Essas histórias contam a dificuldade dos surdos em meio aos ouvintes, como também romances, literatura infantil, contos e outros.

Bel: o bel (símbolo: B) é uma unidade de medida adimensional sonora, que compara a intensidade de um sinal a uma referência. Recebe esse nome em homenagem ao físico Alexander Graham Bell. O cálculo é mais frequente em decibel.

Bilinguismo: pode ser definido como o domínio de dois idiomas. Isso significa que uma pessoa é bilíngue quando ela consegue se comunicar em uma língua além da materna. Na educação de surdos, o bilinguismo refere-se a uma abordagem educacional que visa a capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: a sinais e a da comunidade ouvinte.

Cultura Surda: A cultura surda nasceu da comunidade surda de forma natural e espontânea. São pessoas que possuem a visão como principal sentido para traduzir o mundo. Sua experiência de vida acontece através de percepções visuais, com influência das línguas de sinais e das vibrações sonoras, que podem ser sentidas.

Comunicação total: concepção educacional que nasceu nos Estados Unidos nos anos 1960 e chegou ao Brasil nos anos 1980, e propõe o uso simultâneo de diversos recursos para a comunicação com os surdos, abrangendo a oralização, a sinalização e o uso de sinais para tentar uma correspondência com a língua oral.

Comunidade surda: espaço em que se difundem a língua e cultura surdas. Essas comunidades estão espalhadas pelo mundo inteiro reunindo surdos e ouvintes que partilham do mesmo ideal de luta pela manutenção dos interesses de igualdade e acessibilidade dos surdos.

Deficiente auditivo: pessoa que possui limitação da audição, unilateral ou bilateral, parcial ou total.

Decibel: o decibel (dB) nada mais é do que a décima parte de um Bel, ou seja, 0,1 Bel. A intensidade I de um som pode ser percebida com precisão e está relacionada com a quantidade de energia sonora recebida por segundo a partir da fonte de som.

Identidades surdas: são pessoas surdas que optam por se comunicar através da Libras, estabelecem uma convivência entre si e não possuem interesse em aprender a oralizar.

Jotform: é um aplicativo online que permite a qualquer pessoa criar formulários online personalizados em um piscar de olhos. Sua interface intuitiva do tipo “arrastar e soltar” simplifica a construção de formulários e não exige que você escreva uma linha de código sequer. Usando o Jotform, se pode criar e publicar formulários, integrá-los a sites e receber respostas por e-mail.

Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Libras: é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual por meio da qual é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais.

Licenciatura: é uma modalidade de curso do ensino superior que oferece aos seus alunos conteúdos direcionados à docência em determinada área do conhecimento. Os cursos de licenciatura têm como foco a formação de professores para atuar no ensino básico

Língua natural: é qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano, de forma não premeditada, como resultado da facilidade inata para a linguagem possuída pelo intelecto humano.

Oralismo: é um método de ensino para surdos defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1874-1922). Esse método considera que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral ou falada, utilizando treino da fala, da leitura labial (oralização) e treino auditivo.

Ouvintes: na cultura surda, faz parte do senso comum chamar-se ouvinte aquele que ouve e se comunica através do sentido da audição, em contraste com o surdo, que não ouve e se comunica através dos sentidos visual e tátil. Alguns grupos de surdos preferem chamá-los de “não surdos”.

Surdo(a) (conceito clínico): do ponto de vista clínico, o que difere uma pessoa surda de uma pessoa deficiente auditiva é a profundidade da perda auditiva. As pessoas que têm perda profunda e não escutam nada são surdas. Já as que sofreram uma perda leve ou moderada e têm parte da audição são consideradas deficientes auditivas.

Surdo(a) (conceito socioantropológico): pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais.

Surdez (conceito clínico): diminuição da capacidade de ouvir levando-se em consideração os níveis definidos como normais. Pode ser leve, moderada ou grave.

Surdez (conceito socioantropológico): na visão socioantropológica, a surdez é vista como uma diferença cultural e linguística. Na direção da surdez como uma diferença linguística, é defendida a concepção do surdo como sujeito que desenvolve a sua atividade simbólica, mediado pela Língua de Sinais.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “ENSINO DE LIBRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS”

Nome do (a) Pesquisador (a): Vinícius Hidalgo Pedroni

Natureza da pesquisa: o sr^a (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como os alunos ouvintes concebem a formação recebida na disciplina de Libras, ofertada na instituição de ensino e como essa formação influenciará a sua atuação posterior como docente no ensino regular.

1. Participantes da pesquisa: Convidamos para participar da pesquisa aproximadamente 40 pessoas, alunos dos cursos de Letras que estudam em três diferentes universidades públicas localizadas em três estados diferentes.
2. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, a sr^a (sr) permitirá que suas respostas sejam estudadas pelos pesquisadores. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todos os materiais coletados por meio de registro escrito serão descartados. A sr^a (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sr^a (sr.). Poderá, também, solicitar que os dados da entrevista que respondeu não sejam utilizados na pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
3. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação na entrevista e consideramos que você pode recusar-se a responder. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar relação às perguntas e ao cansaço em responder. Contudo, caso isso aconteça, o participante

não será obrigado(a) a responder. Acreditamos que a pesquisa não apresenta caso de riscos indiretos em suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

4. Assistência em virtude de danos: no que se referem às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sr^a (sr.).

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a equipe de pesquisa terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sr^a (sr.) terá possibilidade de refletir acerca do tema e implementar o conhecimento que já possui. Esperamos que este estudo traga informações importantes ao ensino da Língua Brasileira de Sinais e à educação da pessoa surdas e ao participar desta pesquisa a sr^a (sr.) estará contribuindo para que outros professores, pesquisadores e profissionais da área da Educação analisem e reflitam sobre tema de forma que o conhecimento que será construído, a partir desta pesquisa, possa contribuir para a melhoria da educação brasileira. Comprometemos a divulgar os resultados obtidos respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. Pagamento: a sr^a (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. Indenização: caso a sr^a (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sr^a (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e está prevista no

Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954 dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil). Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse Termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE. Considerando os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

ANEXO III

EMENTAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS EM CADA UMA DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FUNDAMENTOS DE DIDÁTICA. Fundamentos da didática e as especificidades da licenciatura. Tendências pedagógicas, práticas escolares e suas questões didáticas. O pensamento pedagógico brasileiro. A Didática como elemento articulador da práxis pedagógica. Os sujeitos do processo educativo. A Formação do educador.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA PORTUGUESA. Estudo de textos representativos das literaturas brasileira, portuguesa e africanas em língua portuguesa.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA INGLESA. Introdução à cultura, história e literatura das populações falantes de língua inglesa, com foco na identidade e na diversidade culturais de textos e de autores representativos, por meio de narrativas curtas (contos) e longas (romances) a partir da análise dos elementos da narrativa em contexto.

INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL E FRANCA (a distância). Concepção da língua inglesa como língua de trânsito e de baldeação global.

LABORATÓRIO DE TEXTOS CIENTÍFICOS II. Leitura, estudo, escrita e reescrita dos seguintes gêneros textuais: projeto e artigo. Normas da ABNT. Pesquisa qualitativa X

LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. Análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente; apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas; as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos; os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS.

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CURSO DE LETRAS				
Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa				
Habilitação em Português-Inglês e Respectivas Literaturas, Licenciatura				
Fundamentos de Didática	72	-	72	FAED
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	54	18	72	EAD
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	72	FAED
Escrita e Ensino	36	36	72	FACALE



Libras		
Carga horária total: 60h	Carga horária teórica: 64h	Carga horária prática: - 04 créditos
Ementa: Fundamentos filosóficos e sócio históricos da educação de surdos: História da educação de surdos. Sociedade, cultura e educação de surdos no Brasil. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais. Modelos educacionais na educação de surdos. Estudos Linguísticos da língua Brasileira de Sinais: Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS através do uso de estruturas e funções comunicativas elementares: sistema fonológico, morfológico, sintático e lexical da LIBRAS, bem como, o uso de expressões faciais gramaticais e afetivas (nível iniciante). Didática e Educação de Surdos: Processo de Aquisição da Língua materna (L1) e da Língua Portuguesa (L2) pelo aluno surdo. As diferentes concepções acerca do bilinguismo dos surdos. O currículo na educação de surdos. O processo avaliativo. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. Legislação e documentos. Prática de compreensão e produção da LIBRAS, através do uso de estruturas em funções comunicativas: Morfologia, sintaxe, semântica e a pragmática da LIBRAS. Aprimoramento das estruturas da LIBRAS. Escrita de sinais. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística (nível intermediário).		
Bibliografia básica: CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira</i>, v 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. BRITO, L. F. <i>Por uma gramática de língua de sinais</i>. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. <i>Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos</i>. ArtMed: Porto Alegre, 2004.		
Bibliografia complementar: MOURA, M. C. et al.; <i>Educação para surdos: praticas e perspectivas</i>. São Paulo: Santos Editora, 2008. FERNANDES, E. <i>Surdez e bilingüismo</i>. Porto Alegre: Mediação Editora, 2005. BOTELHO, P. <i>Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e praticas pedagógicas</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. SKLIAR, C. <i>Atualidade da educação bilíngue para surdos. Processos e projetos pedagógicos</i>. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. GOLDFELD, M. <i>A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva</i>		



PROGRAMA DE DISCIPLINA
Libras (Língua Brasileira de Sinais)

INFORMAÇÕES GERAIS

Código da disciplina:	Créditos: 4	Carga Horária: 60 horas-aula	Tipo: Obrigatória
Ano/Semestre: 2022.2		Período:	Código da turma:
Professor:		Matrícula:	

1 EMENTA

Reconhecimento linguístico, legal e educacional da Libras. Identidades e cultura surda. Introdução à gramática da Libras. Introdução à conversação em Libras. Reflexão sobre educação especial.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral:

Desenvolver as habilidades necessárias para o interesse e aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

2.2 Específicos:

Conhecer os aspectos históricos e sociais da constituição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da Comunidade Surda, bem como os aspectos relacionados à Educação de Surdos. Conhecer os aspectos gramaticais básicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apresentar a legislação que rege sobre a Língua Brasileira de Sinais. Adquirir vocabulário básico geral.

3 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Plano de curso

Histórico Libras

Legislação Libras

Identidade e cultura surda

Intérprete em sala de aula

Parâmetros da Libras

Vocabulário