



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

ÉRICA ALVES FERNANDES DE ANDRADE

**O discurso e a prática dos professores universitários paranaenses
sobre a disciplina de Libras**

**MARÍLIA
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

ÉRICA ALVES FERNANDES DE ANDRADE

**O discurso e a prática dos professores universitários paranaenses
sobre a disciplina de Libras**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Unesp, *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

MARÍLIA
2019

A553d	<p>Andrade, Érica Alves Fernandes de O discurso e a prática dos professores universitários paranaenses sobre a disciplina de Libras / Érica Alves Fernandes de Andrade. -- Marília, 2019</p> <p>134 f. : il., tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</p> <p>1. Educação Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas. 3. Educação bilíngue Libras/ Português. 4. Professores formação. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ÉRICA ALVES FERNANDES DE ANDRADE

**O discurso e a prática dos professores universitários
paranaenses sobre a disciplina de Libras**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Unesp, *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

Membros componentes da banca de defesa:

Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Unesp – Marília - SP)

Prof.^a Dr.^a Claudia Regina Mosca Giroto (Unesp – Marília/ SP)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Ines – Rio de Janeiro/ RJ)

Suplentes:

Prof. Ms. Ricardo Ernani Sander (UTFPR – Campo Mourão – PR)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite (Unesp – Bauru – SP)

Aprovação: Marília, 05 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Com o coração imensamente grato, volto-me a Deus, por nunca desistir de mim. Ah... quão grande tem sido a sua misericórdia na minha vida!

Ao meu esposo, David, que fez e faz tudo, tudo que está ao seu alcance para que eu conquiste meus objetivos. Pelo amor, complacência, compadecimento, paciência, amizade. Pela destreza na tradução para o inglês do resumo dessa dissertação, Pela brilhante capacidade de dialogar em inúmeros contextos. À notável inteligência.

Aos meus queridos pais, exemplo de amor e resiliência, Elias e Tereza, por jamais me negarem um pedido de socorro, mesmo que fosse um prato quentinho de sopa.

Às minhas irmãs: Giovana e Fernanda; aos meus sobrinhos: João Elias, Samuel, Maria Clara e Guilherme, por compreenderem minhas ausências nas reuniões de família.

Aos demais familiares, pelo apoio.

À minha orientadora, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, que ao primeiro olhar, enxergou possibilidades em mim, escondidas de mim. Pela paciência e compreensão.

À Claudia Regina Mosca Giroto, que com maestria, oportunizou-me a ressignificação dessa pesquisa para mim.

À Patrícia Luiza Ferreira Rezende, batalhadora, pela honra em aceitar partilhar comigo sua “voz surda”.

Ao Tradutor e intérprete de Libras, Cleverson Rogerio dos Santos, que com muito zelo e profissionalismo, conduziu a interpretação das questões em Libras, durante a coleta de dados.

Aos meus parceiros de batalha acadêmica: Ricardo, Rubia, Vanessa, Alessandra, que com muita humildade, compartilhavam suas experiências.

À equipe gestora do Colégio Estadual Marques dos Reis – Jacarezinho/ PR, que, muito solícitos à minha causa, não mediram esforços em alterar meu cronograma de trabalho.

Aos meus colegas professores, pelo incentivo e torcida.

*Crux Sacra sit mihi lux;
Non draco sit mihi dux;
Vade retro satana!
Nunquam suad mihi vana;
Sunt mala quae libas;
Ipse venena bibas!*

Sancti Benedicti

RESUMO

Esta dissertação circunscreve o ser surdo no campo dos estudos socioantropológicos, valorizando a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como uma língua visuoespacial e de caráter constitutivo da diferença linguística, política e cultural dos que enunciam nesta língua. Tal compreensão vem sendo largamente ampliada a partir da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que reconhece a Libras como língua natural dos surdos e a inclui na oferta nos cursos de licenciaturas e de Fonoaudiologia. O estudo teve por objetivo investigar o que dizem os professores sobre a sua prática pedagógica na disciplina de Libras e como esses profissionais avaliam a contribuição desse componente na formação inicial de docentes, com vistas à valorização da educação bilíngue para surdos, no sistema educacional brasileiro. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, à luz de pressupostos bakhtinianos e orientações de pesquisadores que discutem a educação de surdos como campo específico de conhecimento, além da formação docente inicial e continuada para atuar com alunos surdos, numa perspectiva educacional bilíngue. Participaram da pesquisa doze professores responsáveis pela disciplina de Libras em cursos presenciais de Pedagogia, que atuam em universidades públicas, localizadas no estado do Paraná. A coleta de dados se efetivou por meio de levantamento e análise em duas etapas: Estudo I – da aplicação de um questionário com perguntas abertas aos sujeitos, via *Google Forms*. As informações foram sistematizadas qualitativamente, em processo analítico, em três eixos, a saber: *A* – Prática pedagógica no exercício do magistério; *B* – Como os professores avaliam a prática de docentes surdos e ouvintes; *C* – Contribuições da disciplina de Libras na formação do pedagogo; Estudo II – da análise dos planos de ensino das disciplinas ofertadas, que *engloba o eixo D* – Estrutura dos planos de ensino: análise documental e discursiva. Os resultados apontam que a disciplina de Libras vem sendo conduzida por formadores que se mostram sensibilizados pela causa surda, fundamentados empiricamente pela experiência, intuição e discernimento próprios. Não está claro para eles que o ensino de surdos deva partir de um campo específico de conhecimento, e deslocado do domínio da educação especial, a qual visa à reabilitação. O componente em pauta não tem se direcionado para uma proposta que contemple o bilinguismo, preconizado pelo Decreto n.º 5.626/2005, mas ao ensino da Libras no âmbito linguístico, distanciando-se das questões de ordem pedagógica, as quais sustentam uma proposta de educação bilíngue em segundo plano. Destarte, os fatos levam à necessidade do fortalecimento do conceito de educação bilíngue, assim como da reinterpretção da finalidade da disciplina de Libras e o seu replanejamento no ensino superior, de tal forma que a disciplina não se figure como um mero cumprimento legal, mas expressão de reivindicação social de uma minoria linguística.

Palavras-Chave: Disciplina de Libras no ensino superior. Formação docente. Educação bilíngue. Pedagogia.

ABSTRACT

The present research considers the deaf person in a socio-anthropological studies approach, valorizing the Brazilian Sign Language (Libras) as a visual-spatial language and constitutive of linguistic, political and cultural differences of its users. Such comprehension is being widely spread mainly after the Law n° 10.436/2002 and the Decree n. 5.626/2005, which recognizes the Libras as the deaf community natural language and includes it as a discipline in teacher education courses and Phonoaudiology. The research aimed to investigate what professors say about their pedagogical practices in the Libras discipline and how these professionals assess the contribution of this discipline for initial teacher education, considering the valorization of bilingual education for deaf people in Brazilian educational system. The research is carried out in a qualitative perspective, under bakhtinian basis oriented by researchers who debate the deaf education as an specific knowledge field, besides the initial and continuing teacher education to work with deaf students in a bilingual perspective. Twelve professors responsible for de Libras discipline in presential courses of General Teacher Education took part of the research, located in public universities in the State of Paraná. The data collect was done by: Study I - the applying of an open questionnaire to the participants, via Google Forms. The information was organized qualitatively in a an analytical process in three axis as following: A – Pedagogical practice in teaching; B- How teachers assess the practice of listeners and deaf professors; C – Contributions of the Libras Discipline for pedagogue formation; Study II – Analysis of Libras discipline plan, which involves the axis D – Structure of the plans: documental and discursive analysis. The results show that the discipline of Libras is being taught by educators who are concerned with the deaf cause based on empirical basis, as their personal experience, intuition and own insight. It is not clear for them that the teaching for deaf people should start from a specific knowledge field and away from the special education, which aims rehabilitation. The discipline in focus is not being directed to a bilingual proposal, demanded by the Decree n. 5.626/2005, but to the teaching of Libras in the linguistic field, staying away from the pedagogical matters, which keeps the bilingual education proposal in second plan. So these facts call the need of the bilingual education concept strength, as well as the reinterpretation of the goal of the Libras discipline and its replanning in the higher education so that the discipline does not become a mere legal abiding, but the expression of a linguistic minority social demand.

Key-words: Libras discipline in higher education. Teacher education. Bilingual education. Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Layout</i> da tela inicial do formulário eletrônico.....	67
Figura 2 – <i>Layout</i> do formulário eletrônico com acessibilidade em Libras/ Língua Portuguesa	68
Figura 3 – <i>Layout</i> do formulário eletrônico contendo orientação para realizar o <i>upload</i> do plano de ensino da disciplina de Libras	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A educação de surdos no PNE (2014-2024)	48
Quadro 2 – IES públicas do Paraná que ofertam curso presencial de Pedagogia	58
Quadro 3 – Caracterização dos participantes	61
Quadro 4 – Ementas das disciplinas de Libras.....	107
Quadro 5 – Objetivos das disciplinas de Libras.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Ajadavi	Associação Jacarezinhense de Reabilitação ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Coda	<i>Children of deaf adults</i> = Filhos ouvintes de pais surdos
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
EM	Ensino médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enpaesp	Encontro Paranaense de Estudantes de Pedagogia
Fafija	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
Fecomércio	Federação do Comércio do Paraná
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
Fiep	Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Governo FHC	Governo Fernando Henrique Cardoso
GT	Grupo de Trabalho
h	Hora/ horas
IES	Instituição de Ensino Superior / Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
p. ex	Por exemplo
PAC	Professora de Apoio à Comunicação Alternativa
PIA	Programa de Inclusão e Acessibilidade
PO	Professor ouvinte/ Professores ouvintes
PR	Paraná
PS	Professor surdo/ Professores surdos
SED	Secretaria de Estado da Educação
Sedu	Secretaria de Estado da Educação
Seduc	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
Seed	Secretaria de Estado da Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Seti	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná
SGU	Sistema de Gestão Universitária da Unicentro
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Tils	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	123
INTRODUÇÃO.....	21
1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS	27
1.1. QUEM É O SUJEITO SURDO	27
1.2. CONCEITUAÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS SURDOS	32
1.3. O BILINGUISMO NO CONTEXTO EM FOCO	37
2 ASPECTOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	45
2.1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ENCADEAMENTOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	45
2.2. AS CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	51
3 MÉTODO DE PESQUISA.....	57
3.1. CRITÉRIOS PARA O LEVANTAMENTO E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO	57
3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	60
3.2.1 <i>Perfil da formação docente.....</i>	<i>61</i>
3.3. ESTUDO I: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	65
3.3.1 <i>Instrumento de pesquisa</i>	<i>66</i>
3.3.2 <i>Procedimentos de coleta de dados.....</i>	<i>66</i>
3.3.3 <i>Procedimentos utilizados no tratamento dos dados.....</i>	<i>68</i>
3.4. ESTUDO II: CONSULTA AOS PLANOS DE ENSINO	68
3.4.1 <i>Instrumento de pesquisa</i>	<i>69</i>
3.4.2 <i>Procedimento de coleta de dados</i>	<i>69</i>
3.4.3 <i>Procedimento para tratamento dos dados</i>	<i>70</i>
4 RESULTADOS	72
4.1. Do ESTUDO I.....	73
4.1.1 <i>Eixo A: Prática pedagógica no exercício do magistério</i>	<i>73</i>
4.1.1.1 Subeixo: Método de ensino empregado na mediação de conteúdos.....	74
4.1.1.2 Subeixo: O enfrentamento de aspectos que favorecem e dificultam a atuação no ensino superior	77
4.1.1.3 Subeixo: O processo de interação universitária.....	83

4.1.2	<i>Eixo B: Como os professores avaliam a prática de docentes surdos e ouvintes</i>	87
4.1.3	<i>Eixo C: Contribuições da disciplina de Libras na formação do pedagogo</i>	97
4.1.3.1	<i>Preparar para o ensino de estudantes surdos</i>	99
4.1.3.2	<i>Promover o conhecimento dos aspectos circundantes da identidade surda</i>	102
4.1.3.3	<i>Possibilitar (ou não) a aprendizagem da Libras como instrumento de comunicação</i>	103
4.2	Do ESTUDO II: CONSULTA AOS PLANOS DE ENSINO	105
4.2.1	<i>Eixo D: Estrutura dos planos de ensino: análise documental e discursiva</i>	105
4.2.1.1	Subeixo: Ementa	107
4.2.1.2	Subeixo: Objetivos	112
	EM VIA DE REMATE	116
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
	APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	134

APRESENTAÇÃO

Descrever minha trajetória profissional e os caminhos que me conduziram a optar pela pesquisa no campo da educação de surdos é, ao mesmo tempo em que reflito sobre minha prática atual e os pressupostos que a norteiam, dizer um pouco sobre minha própria constituição enquanto pessoa.

Sou filha de uma professora de Língua Portuguesa da Educação Básica pública da rede estadual e, desde a minha infância, o entorno em casa era quase que uma extensão da sala de aula: livros, cadernos, provas para corrigir, registros de frequência... Além desses itens materiais, ainda ouvia os “causos” das aulas, os bons e maus hábitos dos alunos, as lutas sindicais para melhorias na educação. Cresci, então, imersa em um ambiente cuja pauta dos assuntos à mesa do jantar frequentemente era a escola.

Ao chegar à adolescência, entre os treze e quatorze anos, deparei-me com uma situação paradoxal (para uma adolescente): conseguir construir uma identidade própria desvinculada de minha mãe, pois ela trabalhava na escola onde estudava, para ser vista como uma boa aluna sem necessariamente atrelar meu desempenho ao fato de ser filha de professora. Obviamente, esta era uma tarefa inglória, pois sabemos como nossa construção identitária perpassa por vários caminhos, inclusive o da negação do outro que tentamos fazer parecer estranho, mas que, no fim, nos é familiar. E este movimento culminou em uma ação que até hoje marca muito minha vida: comecei a lecionar em domicílio aulas particulares de apoio escolar, referente a diversas matérias, para crianças e pré-adolescentes com defasagem de conteúdos e dificuldades de aprendizagem (que na época significava tirar notas para passar de ano). Ironicamente, faço a inferência que estes teriam sido os primeiros passos para atuar em um processo educativo inclusivo.

Ao longo das aulas particulares (quase seis anos), que iniciaram com um estudante e chegaram a ter quatro ou cinco simultaneamente, aprendi a desenvolver estratégias, a fim de contribuir para que meus alunos conseguissem superar suas barreiras na aprendizagem que, às vezes, eram ignoradas pelos professores regentes. O êxito foi tão grande que até os próprios professores me indicavam para os responsáveis o que, para mim, significava duas coisas: o respeito pelo meu trabalho; e a construção de uma trajetória no magistério com a minha característica

própria. Mal sabia eu que acabaria sendo professora de estudantes com mais bloqueios do que aqueles.

A transição entre a adolescência e o mundo adulto é um período delicado e complexo, marcado principalmente pela escolha profissional que, na maioria dos casos (em se tratando de uma parcela ainda pequena da população), culmina no processo do vestibular. Nesse período, nutria duas possibilidades: o curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e o curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho/PR – Fafija/Paraná (atual UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná - *Campus* de Jacarezinho), cidade próxima de onde residia (Santo Antônio da Platina/ PR).

A opção de estudar na UEL não foi possível devido à forte concorrência do curso (além de outras variáveis, como moradia fora de casa) e, como fui aprovada na primeira chamada do certame para o curso da Fafija, resolvi matricular-me. Nos primeiros dois anos de curso, percebi a riqueza das discussões sobre a Educação nas diversas disciplinas e identifiquei-me com os debates sobre o espaço escolar e suas múltiplas faces, assim como pela formação docente. Atuei fortemente junto à coordenação do curso e tive a oportunidade de contribuir para a realização do maior evento de educação da região: o Congresso de Educação do Norte Pioneiro. Além dessa atuação local, investi nos estudos e na participação em eventos, sendo que, no segundo ano da graduação, ministrei meu primeiro minicurso, o qual foi voltado para o eixo “Formação de professores”, no XIX Encontro Paranaense de Estudantes de Pedagogia (ENPAESP), em Campo Mourão/ PR: “O professor como agente provocador da curiosidade na educação infantil”.

Ao iniciar o terceiro ano, participei de uma seleção para estagiar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), na unidade de Jacarezinho/PR (onde passei a residir com minha família). Assim, iniciei meu processo de familiarização da Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva do sistema “S” que, à época (2002), ainda estava sob forte influência do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) e havia um temor de que o processo de privatização se iniciasse, a partir das instituições ligadas à Fecomércio/ PR (Federação do Comércio do Paraná) e Fiep (Federação das Indústrias do Estado do Paraná). Ideologias à parte (mas sem ignorá-las), passei a conviver com os estudantes e professores dos cursos técnicos e de formação continuada e, aos poucos, compreendia os objetivos daquela modalidade educacional.

No quarto ano, ocorreram dois eventos que dariam uma virada na minha vida profissional e acadêmica: a efetivação empregatícia no Senac; e o estudo na graduação das disciplinas acerca da educação especial (sobretudo na esfera da educação de surdos), cujas temáticas eram concernentes aos fundamentos, à metodologia e à prática pedagógica do ensino especial. O primeiro possibilitou-me trabalhar em uma instituição de educação voltada para a formação profissional e o outro me instigou a conhecer com maior proximidade o universo das pessoas com deficiência.

Visando cumprir com as exigências de carga horária de estágio supervisionado, na disciplina de educação especial, foi oportunizado ao acadêmico a escolha de uma área de deficiência para estagiar. Logo, a minha primeira opção foi a educação de surdos, baseada na identificação imediata com a língua de sinais, com os aspectos histórico-culturais e identitários dos surdos, com os quais fui me familiarizando durante as discussões teórico-metodológicas, em sala de aula, mediadas pelo Professor Vagner. Infelizmente, não me lembro do seu nome completo, pois se tratava de um docente de cargo temporário, que teve uma breve passagem pela Fafija. Recordo-me que ele havia recentemente defendido sua dissertação de mestrado vinculado ao Programa de Marília.

Os desdobramentos das escolhas aqui partilhadas culminaram no trabalho de conclusão da graduação com o título “O docente do Senac de Jacarezinho” e no ingresso no curso de pós-graduação *lato sensu*, ofertado pela Fafija, na área da educação especial. Apesar de a Fafija não ter, na época, tradição na área de pesquisa, não mesurei esforços para a produção acadêmica com as ferramentas de que tinha acesso.

No primeiro ano da Especialização previamente citada, escrevi um artigo e apresentei num evento, em parceria com o então graduando de Letras – Português/ Inglês (o qual, embora não soubéssemos, viria a ser meu esposo um ano depois), intitulado “O trabalho do professor: ação e reação”, cuja qualidade ainda estava próxima de uma iniciação científica, mas mantinha a coerência dos ensaios anteriores sobre a figura do docente.

Naquele mesmo ano, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Deschandt Brochado, apresentei minha primeira comunicação abordando o ensino de surdos, sob o título “Compreendendo o desenvolvimento dos sinais: uma base para o bilinguismo”. A identificação com essa área foi tamanha que produzi como trabalho

final da minha primeira especialização, a monografia nomeada “O importante papel da família no desenvolvimento do surdo de 0 a 6 anos”. Inclusive, a conjuntura vivenciada me instigou a fazer dois concursos públicos paranaenses para o cargo de professora, a fim de atuar no âmbito da educação especial ¹, com vistas à atuação com/ na área da educação de surdos.

Por outro lado, permaneci mais um ano no Senac e, por conta de mudança de cidade para acompanhar meu marido, aprovado em concurso público, tive que desvincular-me da educação profissional. Porém, esta mudança traria um novo capítulo à minha formação continuada: o ingresso na escola de educação básica na modalidade de educação especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) do município de Matinhos, litoral do Paraná.

Por conseguinte, em 2006 comecei a exercer a docência na escola especial de Matinhos com as turmas que nenhum professor veterano tinha interesse: estudantes diagnosticados (à época) com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento). Os desafios técnico-pedagógicos encontrados muito me auxiliaram a compreender que as discussões teóricas da especialização e graduação não supriam plenamente os dilemas da realidade escolar, mas, sim, erigiam provocações que “papel nenhum” os resolvia. Diante dessas provocações, vozes² outras me representavam, me revigoravam, me compunham, principalmente a palavra alheia (do meu esposo), a qual sempre se fez presente, refletindo, refratando em mim.

Ao longo dos quatro anos e meio que permaneci na escola especial, atuei nas mais diversas disciplinas e funções: EJA (Educação de Jovens e Adultos), Arte, Oficina Protegida, Oficina Profissional, e, no final de 2008 até 2010, assumi a direção pedagógica da escola, a convite da diretoria executiva daquela Apae. Cabe ressaltar que me responsabilizei por este cargo um ano após ter concluído minha segunda especialização, agora em Gestão Escolar, e pude contrastar um pouco a perspectiva do Senac (instituição promotora) com a gestão que acompanhava empiricamente. Contudo, apesar de todo acúmulo e interação com a comunidade escolar daquele contexto, por questões políticas (que não competiam à minha pessoa, mas aos gestores da associação) necessitei sair da escola e, também por

¹ Na rede pública do Paraná, o ensino de surdos está vinculado à Educação Especial.

² Utilizo, ao longo do estudo, a palavra “voz” no sentido bakhtiniano do termo, “[...] como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem” (BAKHTIN apud HORN, 2004, s/p).

ter sido nomeada pelo Estado, em virtude de ter sido aprovada em concurso público para exercer a docência na disciplina de educação especial. Destarte, no início de 2011, passei a trabalhar durante 20 horas-aula semanais no ensino comum como Professora de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), mediando e fazendo transposição didática dos conteúdos e recursos pedagógicos para um estudante com deficiência física neuromotora, associada ao baixo desempenho intelectual.

A transição da escola especial para a comum foi, inicialmente, turbulenta, pois eram realidades totalmente distintas. Por mais que a experiência como gestora tivesse me aproximado da visão mais macro das discussões em torno das políticas educacionais, a vivência de trabalhar com um estudante com limitações neuromotoras e intelectuais em uma sala de aula da escola comum, ainda com a presença de outros professores regentes, era algo que necessitaria de tempo para me habituar.

Concomitantemente, continuei investindo em minha formação continuada no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e realizando cursos de capacitação em Paranaguá para ganhar mais fluência, entender a cultura surda, ter contato com estes sujeitos e outros, pois em Matinhos havia ausência deste tipo de formação. Em 2012, fui chamada e efetivada em outra vaga estatutária para o cargo de professora, optando por trabalhar com a EJA na escola de educação especial, mantida pela Apae de Guaratuba. Neste ínterim, passei a lecionar no campo da disciplina de educação especial por 40 horas-aula semanais, quadro que subsiste até o momento da redação deste relatório de estudo.

Ainda no litoral, tive a oportunidade exercer o magistério na área da deficiência intelectual, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além das responsabilidades de pedagoga na implementação do Programa Mais Educação em um colégio estadual, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Minha motivação pela referida esfera educacional conduziu-me a cursar uma nova especialização, em Curitiba, intitulada como “Educação bilíngue para surdos: Libras/ Língua Portuguesa”. Daí em diante, meu foco de produção acadêmico-profissional voltou-se à educação de surdos e seus adjacentes, com vistas à pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, me debrucei sobre estudos teórico-

metodológicos concernentes ao ensino especial e ao “ser surdo”³, com vistas à pesquisa e produção científica.

Em 2014, meu marido passou e foi convocado para assumir uma vaga em docência em outro concurso federal, no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *Campus Jacarezinho*. A mudança de cenário oportunizou-me dar continuidade ao trabalho realizado no AEE e, concomitantemente, exercer o magistério e o papel de pedagoga junto a alunos surdos, cegos e com visão subnormal, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mantido pela Associação Jacarezinhense de Reabilitação ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual (Ajadavi). A inédita atuação com as singularidades deste público alargou minha *performance* enquanto professora e cidadã, conferindo-me a possibilidade de desenvolver novas estratégias de ensino e depreender o mundo de modo diferente.

Durante o ano seguinte, tive a oportunidade de substituir uma professora no Curso de Formação de Docentes – normal em nível médio, ofertado pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, cuja experiência eu aguardava desde a graduação. Sendo assim, pude lecionar na terceira série a disciplina “Fundamentos Filosóficos da Educação”.

Quanto à minha trajetória educacional, sou oriunda de escola pública e gratuita, da educação infantil ao ensino superior, sendo que, lamentavelmente na época, esse último ainda não tinha tradição no campo da pesquisa.

Desde muito tempo alimentei o desejo de dedicar-me aos estudos em um curso *stricto sensu* de ponta, entretanto, não me julgava qualificada de atingir este alvo. Confesso que ainda tenho recaídas (e qual pesquisador em formação não tem?). Contudo, se essas palavras chegam ao leitor, significa que eu consegui, e se eu consegui, significa que “[...] quem me segurou [e segura] foi Deus com seu amor de Pai” (CORREIA, 2019), com “pitadas de melatonina, zolpidem, sertralina”...

Para ser aprovada como aluna regular e para manter-me no presente programa, tive que desempenhar hercúleos esforços acadêmicos, físicos, psicoemocionais, e assim por diante. Anteriormente a esse ingresso, fui aprovada nas etapas que precediam às entrevistas, em dois programas de pós-graduação de instituições públicas diferentes, sendo um na esfera federal e o outro, estadual. Ao ser sabatinada pelos possíveis orientadores nas arguições na Instituição Federal, vi

³ Utilizo na pesquisa a expressão “ser surdo” conforme concepção teórica de Perlin (2003).

meu anseio rumar “ladeira abaixo” quando, também por duas vezes (!), fui questionada acerca da minha intenção de pesquisa: “Mas tem que ser sobre a educação de surdos, mesmo? Não pode ser sobre a educação intelectual, especial, ou outra?”. Mesmo sabendo que eu “daria um tiro no pé”, mantive a posição nas duas entrevistas: “SIM”. Dessa forma, “estou esperando até agora para ser chamada”, nas duas instituições referidas.

Depois de receber uma mensagem em um grupo de *Whatsapp* divulgando uma jornada e um congresso de educação especial, ofertado pela Unesp, *Campus* de Marília, entrei no *site* da instituição e também vi que estava aberto o edital para seleção de mestrado, então, decididamente, optei em concorrer a uma vaga, sob intenso estímulo do meu esposo, David. Buscava um curso que correspondesse às minhas aspirações, ao invés de eu adequar o meu projeto ao programa, o que foi possível no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp/Marília-SP. E por falar em afinidade, é óbvio, está “incluída no pacote” a abordagem de um (a) orientador (a), cuja percepção viesse ao encontro da minha, concebendo o ensino de surdos pelo viés da diferença e não da deficiência, e com quem não precisaria barganhar para realizar os estudos na área almejada, como aconteceu com professora Sandra, hoje minha orientadora.

Felizmente, passei na prova de língua estrangeira e na dissertativa e, de novo, chegou a fase da entrevista e lá, fui inquirida a respeito do meu projeto por alguns membros da banca, principalmente por uma das professoras, Sandra Eli, sendo que os conhecera somente naquela oportunidade.

Dias depois, saiu o resultado da seleção e vi que eu havia sido aprovada, tendo como orientadora uma docente que havia disponibilizado uma única vaga para o mestrado. Foi um momento de muita satisfação, que dividi (é claro!) com David, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com os demais familiares. Eu estava eufórica, e ao mesmo tempo, sentia “arder” em mim o peso da responsabilidade: é “uma pena” minhas palavras não bastarem para aqui expressarem minhas emoções (BAKHTIN, 1993).

Em relação ao desenvolvimento do meu pré-projeto, havia elencado a formação de professores como tema, delineando conduzir a investigação no centro educacional onde atuava. No entanto, logo no início do mestrado, precisei transferir-me de escola. Então, fiz as adequações necessárias no projeto e desloquei a

pesquisa para o âmbito do ensino superior, retomando alguns questionamentos de outrora, concernentes a esse nível de educação. Dada a minha linhagem e constituição histórica e social enquanto sujeito, mantive o interesse na formação docente como contexto de estudo.

Ao apresentar a pesquisa, falo do lugar de onde se enxerga o surdo como sujeito desprovido parcial ou totalmente de estímulo auditivo, mas que experiencia o mundo, principalmente, pelo canal da visão, elegendo a língua de sinais como prioritária na comunicação, e o seu foco não está na busca pela “cura da surdez⁴”, mas sim no empoderamento de sua diferença etnolinguística em relação à população majoritária.

Atualmente não tenho alunos surdos sob minha responsabilidade. Dedico 40 horas-aula semanais como professora no AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais, área da deficiência intelectual, numa escola de campo em Marques dos Reis, bairro urbanizado a 18 quilômetros de Jacarezinho/ PR.

Destarte, considero que os diversos reveses propiciados no meu percurso histórico, renderam-me copiosas experiências e saberes. Aliás, percebo que o tempo continua me provocando, na medida em que tenho avançando academicamente. Se for assim, que venha a “Boa Nova”!

⁴ Na pesquisa, ao fazer uso do termo “surdez”, refiro-me à ótica médico-terapêutica, de onde não se enxerga a “diferença”, mas a “deficiência”.

INTRODUÇÃO

Por mais de um século, a educação de surdos percorreu um árduo caminho, cujo declínio teve como pontapé inicial o Congresso de Milão, em 1880, o qual cancelaria um enorme retrocesso na educação de surdos, pois seria desconstruído um ensino com professores fluentes em línguas de sinais para retornar ao oralismo (Rezende, 2010).

Felizmente, a história da comunidade surda também é marcada por conquistas e, após passarem pelo ensino via oralismo e comunicação total, finalmente conseguiram que o bilinguismo, perspectiva teórico-metodológica almejada, fosse a concepção atualmente preconizada.

O bilinguismo, para além de uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2), na modalidade escrita, preconiza oferecer aos estudantes surdos a educação bilíngue, desde a mais tenra idade, tendo como premissa que deva ser desenvolvida sob a responsabilidade de professores bilíngues, fluentes em língua de sinais (preferencialmente surdos) e que a Libras seja a língua de instrução entre professores e alunos na mediação dos conteúdos escolares (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, 2012; LODI, 2013; FERNANDES, 2011a; REZENDE, 2010; QUADROS, 2008; STROBEL, 2008) e outros.

Os marcos legais para viabilizar a implementação de uma cultura bilíngue na educação de surdos foram as aprovações da Lei n.º 10.436/2002 e da regulamentação do Decreto n.º 5.626/2005, que legitimaram a Libras e a elevaram ao *status* de língua, tornando-a um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Consequentemente, foi ratificada enquanto língua de uso legítimo e corrente de uma grande parcela de surdos brasileiros.

A redação do Decreto mencionado anteriormente contempla, especificamente, sobre o ensino dos sujeitos surdos e ressalta a necessidade de implementar a educação bilíngue para esses estudantes, bem como estipula qual deve ser o perfil formativo dos profissionais para atuarem junto a esses alunos. Para tanto, o sujeito surdo é narrado pelo viés da diferença, a qual demanda singularidades etnolinguísticas (BRASIL, 2005) e, por conseguinte, requer uma visão para além da instrucional.

Lodi (2013) explica que após treze anos da aprovação da Política Nacional de Educação Especial, de 1994, o Governo Federal admitiu que a marcha de garantir a educação inclusiva, expresso nesse documento, pouco havia avançado, episódio que ia de encontro à compreensão de transversalidade na educação especial. Por conseguinte, em 2007 o Governo colocou em execução o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), fortalecendo o movimento de inclusão nos espaços escolares públicos, culminando na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A fim de concretizar a superação da exclusão e de suas implicações, a implementação da *Política* em 2008 entrou em cena para defender a matrícula de todos os estudantes na rede comum, independentemente da sua diferença, na tentativa de proporcionar um sistema de ensino igualitário, compartilhado aos distintos níveis de educação. Ou seja, para o Governo à época, as dificuldades de aprendizagem de cegos, surdos, pessoas com Síndrome de *Down* ou com esquizofrenia, por exemplo, poderiam ser “resolvidas” por qualquer instituição escolar. O documento, à revelia da comunidade surda, negligenciou que seus membros precisam de uma política linguística, incorporando-os a uma política de educação especial, reduzindo o bilinguismo à inserção de um profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (Tils) na sala, o que não é suficiente para se chegar a uma qualidade desejada (LODI, 2013).

Decorrida mais de uma década da obrigatoriedade da oferta de Libras enquanto disciplina no ensino superior (BRASIL, 2005), diversas questões ainda estão obscuras para entendimento do que tem sido feito desse espaço na formação de formadores; quais assuntos têm sido discutidos; o que os professores estão desenvolvendo; qual ênfase tem sido dada; qual a sua contribuição na educação bilíngue; o que e como se tem feito o trabalhado nesta disciplina (ANDRADE, 2013).

Posto isso, no decorrer da construção do referencial teórico, busquei sustentação nas diversas vozes, que, unissonamente, compõem a declamação do triplo jogral⁵, constituintes na pesquisa: formação docente, educação bilíngue para surdos e prerrogativas legais. Alguns dos enunciados, clássicos, já acompanho de longa data, outros, tive o privilégio de dialogar pela primeira vez nesse trabalho.

⁵ O jogral foi uma prática que vários professores empregavam na época em que eu cursava a primeira etapa do ensino fundamental, o antigo primário. O gênero textual era declamado, unissonamente, de um lugar de destaque na escola por um grupo de estudantes de cada “série”, principalmente em datas comemorativas. O público era composto pelo corpo docente e discente local.

Uma das vozes que explorei foi a de Lodi (2013), a qual apresenta estudo que se arrola em torno dos conceitos de inclusão e de educação bilíngue para surdos, manifestos no Decreto nº 5.626/2005 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, retomando uma antiga tensão, naquilo que tange ao ensino de surdos. Aqueles que abrigam a educação bilíngue como seara específica de conhecimento têm como amparo o citado Decreto. Em dissonância, os que a advogam “[...] como *domínio* da educação especial”, fundamentam-se na “Política” de 2008 (LODI, 2013, p. 51, destaque da autora).

A contar desses levantamentos e dos inúmeros fatos de minha trajetória, senti-me provocada a investigar sobre o discurso e a prática dos formadores que ministram a disciplina de Libras no ensino superior. Destarte, sob o respaldo da obrigatoriedade desse componente nas licenciaturas, concebi como problema de estudo: De que modo a disciplina de Libras vem contribuindo para orientar a formação inicial de professores no reconhecimento dos pressupostos que fundamentam a educação bilíngue para surdos no Brasil?

Devido ao forte apelo marqueteiro do Governo, presumo encontrar na investigação que as disciplinas de Libras, ministradas em cursos presenciais de Pedagogia, ofertados pelas universidades públicas paranaenses, preponderantemente vêm servindo para reforçar os princípios político-ideológicos expressos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir de leituras de trabalhos de pesquisadores da área, elegi como objetivo geral investigar o que dizem os professores universitários de Libras sobre a sua prática pedagógica nessa disciplina; e específicos, como os professores universitários avaliam a sua prática pedagógica na disciplina de Libras e de que modo esta disciplina vem contribuindo para a formação inicial de professores na valorização da educação bilíngue para surdos, em cursos de Pedagogia.

A pesquisa contribuirá para que se vislumbre o cenário de perfil de formação dos participantes, além de trazer à tona reflexões aos demais professores de Libras acerca de aspectos práticos e formativos e a que propósito a disciplina tem servido, fortalecendo, assim, a educação dos surdos na perspectiva bilíngue, já que existe carência de discussão nesta temática, considerando seu tema inovador.

No que concerne à formação de professores, somam-se à discussão, falas de autores que endossam a experiência advinda do convívio, da parceria com os

professores e com os colegas e da conjuntura escolar como elemento de formação docente (TARDIF, 2012; MASETTO, 2003; PIMENTA, 1997).

Por conseguinte, conduzo esse trabalho circunscrevendo o ser surdo no campo dos estudos socioantropológicos, valorizando a língua visuoespacial como um traço constitutivo da diferença linguística, política e cultural dos que enunciam nesta língua. Assim, vi, na literatura, a possibilidade de dialogar com Skliar (2016,1997), Andreis-Witkoski (2015; 2012), Campello e Rezende (2014), Lodi (2013), Quadros (2008), Strobel (2008), somando palavras outras à constituição do *corpus* da pesquisa, relacionado à educação bilíngue para surdos.

Como base legal, elenco no estudo discursos normativos que abordam o ensino da Libras no processo de desenvolvimento educacional dos surdos, como Lei e Decreto de Libras (BRASIL, 2002; 2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Profissão do Tils (BRASIL, 2010), AEE (BRASIL, 2011), Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b).

Busco também agregar ao diálogo alguns pressupostos bakhtinianos, enunciados nas vozes de Freitas (1995) e Faraco (2011), na expectativa de compreender a situação dialógica estipulada no estudo, impelida pela teoria discursivo-enunciativa do filósofo (BAKHTIN, 2010, 2006, 2003).

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo que **no primeiro capítulo**, intitulado “Aspectos linguísticos na educação de surdos: implicações conceituais”, divido um pouco da minha personalidade, socializando com o leitor os caminhos que me levaram na busca pelo “diferente”.

Outrossim, apresento o sujeito surdo e trago ponderações em torno da língua e linguagem no desenvolvimento educacional dos surdos, conceituando e ressaltando seus papéis: no desenvolvimento da consciência, das funções psicológicas superiores, da aprendizagem e do desenvolvimento do surdo, da língua materna, da língua de sinais na formação do pensamento do surdo, de uma educação bilíngue; na companhia de preceitos bakhtinianos que, ecoados por outros autores, vêm me norteando, na tentativa de desnovelar as tramas sociais, tecidas em mim e reveladas pelo/ no outro, através das relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, 2006, 2003).

Ainda neste espaço, evidencio o bilinguismo no ensino de surdos e o que vem a ser essa educação, na tentativa de compreender como a Libras deve circular no

âmbito escolar, na perspectiva bilíngue.

Já no **segundo capítulo**, o qual nomeio como “Aspectos educacionais na educação de surdos”, explico os dispositivos legais que abordam o ensino da Libras no processo de desenvolvimento educacional de surdos. Assim, faço uma revisão preliminar da literatura acerca do tema, cujo delineamento constituiu o projeto de pesquisa do presente trabalho.

Não deixando as políticas educacionais fora da discussão, saliento as suas contribuições na formação inicial docente, a partir da inserção da disciplina Libras no ensino superior.

No **terceiro capítulo** do estudo, que chamo “Método de pesquisa”, contextualizo o universo pesquisado e os procedimentos metodológicos empregados na coleta e na análise dos dados recolhidos, conduzindo o estudo pelo viés qualitativo, do tipo histórico-estrutural.

Na tentativa de demonstrar os critérios de levantamento e definição da amostra, busco nas sete universidades públicas do Paraná (Universidade Estadual de Londrina “UEL”, Universidade Estadual de Maringá “UEM”, Universidade Estadual do Norte do Paraná “UENP”, Universidade Estadual de Ponta Grossa “UEPG”, Universidade Estadual do Paraná “Unespar”, Universidade Estadual do Centro-Oeste “Unicentro”, Universidade Estadual do Oeste do Paraná “Unioeste”), a oferta de cursos (presenciais) de Pedagogia.

Localizados os *campi* e definidos os sujeitos participantes, os quais são docentes que ministram a disciplina de Libras nesses cursos, destaco os perfis da formação docente, traçados pelos participantes, seguidos das etapas de direcionamento da pesquisa, quer seja, Estudo I e Estudo II.

Na primeira etapa, refiro-me ao instrumento e ao processo de coleta dos materiais, por meio da aplicação de um questionário, no formato *online*. Pautada em Gomes (2014), realizo o tratamento das respostas, decorrente da interpretação dos fragmentos dos discursos dos sujeitos, concebendo, assim, o Estudo I.

Para a obtenção de informações adicionais, no Estudo II utilizo como instrumento de coleta, os planos universitários de ensino, praticados pelos participantes, ao ministrarem as disciplinas de Libras. Para tanto, lanço mão da análise documental, apoiada por Lüdke e André apud Gavaldão (2017), como possibilidade de aprofundamento das discussões.

No **quarto (e último) capítulo**, trago os desfechos dos estudos I e II,

referentes à aplicação do questionário e à análise dos planos de ensinos das disciplinas de Libras. A sistematização dos resultados se dá em consonância ao agrupamento das respostas e intercambiada aos referenciais teórico-conceituais que norteiam a pesquisa (DUARTE, 2004). O espaço também situa o leitor em assuntos teóricos que permeiam os objetivos da pesquisa.

No Estudo I, exibido, a partir dos discursos proferidos, a prática assumida pelos sujeitos no exercício do magistério, assim como revelo a avaliação destes quanto à atuação pedagógica de docentes surdos e ouvintes em sala, acrescida das opiniões dos participantes acerca do aporte da disciplina de Libras, na formação do pedagogo.

Já no Estudo II, evidencio o modo pelo qual os planos de ensino (a mim socializados) se estruturam, incluindo trechos de enunciados, bem como o processo de análise dos dados contidos nas ementas e objetivos desses documentos.

Finalmente, “**Em via de remate**”, faço uma autoanálise da minha trajetória no programa, concatenada à construção do título de “Mestre em Educação”. Posteriormente, apresento reflexões as quais sinalizam as preponderantes contribuições dessa investigação, cumprindo responder aos objetivos e às problemáticas que mobilizaram o seu feito.

1 ASPECTOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”.

A. R. CAMPELLO e P. L. F. REZENDE

1.1. Quem é o sujeito surdo

“Surdo? Como assim? Ele não ouve nada? Como ele faz quando precisa de alguma coisa? Que dó...”

Esta foi a minha reação, após o primeiro contato pessoalmente com um jovem surdo, o qual fora até minha escola, na terceira série do antigo primário, vender um panfletinho com o alfabeto manual, utilizado na língua de sinais. Lembro-me que tinha a pele mais escura que a minha, cabelos encaracolados, olhos castanhos claros, baixa estatura e aparentava uns dezoito anos. Aquilo mexeu comigo. Embora uma funcionária o acompanhasse, transmitindo as informações necessárias para tal aquisição, ainda sim, espontaneamente, fiz questão de perguntar diretamente ao surdo sobre o valor daquele souvenir, usando o gesto popular de esfregar o dedo polegar no indicador. Que nada, eu já sabia o valor! Hoje percebo que desejava mesmo era ter um contato com uma pessoa que se comunicava de outro modo que não fosse a “fala”, mas sem intermediários. Gostaria de passar por essa experiência. Queria saber de muito mais: o seu nome, sua cidade, como era ser surdo... e outras “zilhões” de curiosidades que uma criança de sete/oito anos tem. Eu já conhecia o alfabeto manual, pois à época, uma apresentadora de programa infantil o disseminava, no entanto, cheguei à conclusão, naquele momento, que esse sistema não era suficiente para desenvolver um diálogo. Eu não sabia como interagir... que

angústia! A saída foi ficar “pianinho” e contentar-me com a sua resposta à minha dúvida “de fachada”.

Um ou dois dias depois, encontrei o mesmo sujeito⁶ sentado à porta de um hotel. Imediatamente, o identifiquei e fiz questão de cumprimentá-lo do modo como sabia: um “oi” digitalizado. A partir de então, nunca mais o vi e não sei se hoje o reconheceria. Fico imaginando se a escola, ou outra instituição, tivesse me oportunizado maior contato com a cultura surda, promovido rodas de conversa, palestras, depoimentos de surdos, e outros: eu iria vibrar.

Assim sendo, a afeição pelo diferente acompanhou-me ao longo da caminhada. Sempre me senti “um ponto fora da curva”, e não melhor, que os demais. Na verdade, eu não queria ser como eles. Na sala de aula, era como se eu ficasse esperando, estudando, para ver a ação dos alunos frente a um desafio, para, então, eu tomar outra atitude, aquela que a maioria não estava enxergando. A unanimidade me provocava (e admito que, até então, me provoca) a pensar “fora da caixa”.

No início da minha graduação, estava certo para mim, que iria trabalhar na área da educação infantil, dada afinidade com os “pequenos”. Foi só no quarto ano que consegui vislumbrar outros rumos para a minha atuação profissional: o diferente, sendo-me apresentado no desenrolar da disciplina de educação especial.

À medida que fui me familiarizado ao universo surdo, compreendi que alguns pesquisadores da área fazem distinções entre a concepção do termo “deficiência auditiva” e o “ser surdo”. O consenso entre eles é que, tanto a pessoa com deficiência auditiva, quanto o surdo, têm privações totais ou parciais da experiência da audição.

Em relação ao primeiro termo, percebi que a perda da audição verte na ótica clínico-patológica, que encara o indivíduo surdo como quem possui deficiência, uma doença que precisa ser curada, posto que sofre de incompletude anatômico-fisiológica. Desse modo, a comunicação só pode ser estabelecida entre um indivíduo que fala e outro que o escuta, e assim, as posições podem ser invertidas no estender da conversa, ao passo que,

[...] é condição a presença de pelo menos dois interlocutores, um falante e um ouvinte para que se estabeleça uma comunicação. Nessa interação, ambas as partes podem assumir a função de falante e ouvinte, ou seja, o

⁶ Aqui ele já tinha outro *status* para mim.

mesmo indivíduo tem desenvolvido em seu repertório os comportamentos de falar e ouvir. Assim, as condições que sinalizam os momentos de agir de uma ou de outra maneira para um indivíduo são fornecidas pelo comportamento do outro indivíduo. Esses episódios de interação são denominados de comportamento verbal (ALMEIDA-VERDU *et al*, 2008, p. 903).

Até então, não tinha ideia que o sujeito surdo era rejeitado e legitimado pela medicina sob o olhar da “produção de anomalias”, além de rotulado como indivíduo incompleto, “deficiente de audição”, o qual necessita reabilitar-se para alcançar a plenitude (SKLIAR, 1997; REZENDE, 2010). Nessa lógica, a classe médica, que demanda esforços na busca pelos procedimentos de cura das doenças, atesta como normalidade e modelo padrão social “O homem branco, ouvinte, saudável e com o ‘corpo sarado’” (REZENDE, 2010, p. 54).

Logo na primeira especialização, deparei-me com autores que, analogamente à medicina, elegem para o surdo a reabilitação como única via de acesso social, julgando que “[...] as pessoas com deficiência auditiva requerem atenção e intervenção especiais no estabelecimento de relações de significados entre sons e eventos, objetos, pessoas e coisas do ambiente, proporcionados por procedimentos de (re) habilitação” (ALMEIDA-VERDU *et al*, 2008, p. 904).

Nesse critério, os casos mais comuns de reabilitação que presenciei quando trabalhava com surdos⁷ são: oralização (treinamento de fala e audição), implante coclear e adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, cujo encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico, e a escola comum, incumbida de integrar o aluno que não escuta, no mundo dos ouvintes, através da “normalização” da fala.

No tocante à expressão “deficiência auditiva”, geralmente utilizada pela área da saúde, a pessoa surda é categorizada através de uma análise quantitativa, que determina a perda sensorial de audição, por meio de uma escala numérica, ou seja, é uma classificação de origem exógena sob o ponto de vista ouvinte, somente (STROBEL, 2008).

Conduzida por essa linha, a educação de surdos é delineada por alguns

⁷ Não que meu trabalho fosse conduzido à sombra da perspectiva medicalizadora. Compartilho esses dados, pois alguns estudantes chegavam à instituição com o processo de reabilitação iniciado, sob a aprovação da família. Quando eu investigava, ficava claro que se tratavam de famílias (des)orientadas por quem “entendia de doença” (e não por quem “entendia de diferença”), cuja voz se assemelhava a um “deus”.

estudiosos e documentos oficiais, como campo da educação especial, cujo ponto de chegada é uma visão medicalizadora da condição do surdo, aproximando-se da concepção de deficiência, de doença, em detrimento da diferença (LODI, 2013).

Ainda, autores como Fortunato (2003), Scaranello (2005) e Almeida-Verdu (2004), comungam do pensamento medicalizador e acreditam que os acometidos pela ausência auditiva podem ter a aprendizagem afetada, uma vez que, “Dos muitos fatores que podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem [...] [a] principal esfera que esta condição [a deficiência auditiva] interfere é a capacidade de se comunicar e de obter informações via linguagem *convencional*” (ALMEIDA-VERDU *et al*, 2008, p. 902, destaque meu).

Quando notei a palavra “convencional”, senti-me provocada e fui examinar seu(s) significado(s) em dois *sites*. No Priberam, dicionário *online* da Língua Portuguesa, consta a significância: “1. Que é resultado de convenção. 2. Relativo a uma convenção. 3. Que segue as convenções sociais. 4. Geralmente admitido. 5. Que é pouco natural. = FALSO, FORÇADO ≠ ESPONTÂNEO” (CONVENCIONAL, 2018).

Já no Michaelis, a descrição é assim feita: “1 Concernente a ou resultante de convenção. 2 Conforme às convenções sociais; consolidado pelo uso; normatizado, padronizado. 3 Que carece de naturalidade por resultar de mera convenção; artificial, falso, insincero” (CONVENCIONAL, 2019).

Dos resultados encontrados nos dicionários, certas expressões mostraram-se salientes para mim: “resultado de convenção”; “pouco natural”; “normatizado, padronizado”; “artificial, falso, insincero”. Fiquei bastante incomodada e pude constatar que, verdadeiramente, elas não me representam, o que me leva ao segundo termo.

Isso posto, não há como considerar o ser surdo, se não pelo viés da diferença, da concepção socioantropológica. Assim, encaro a situação dos surdos como o resultado da privação do estímulo auditivo, o qual interfere na forma de comunicação e expressão da população majoritária. Enxergo o surdo como o sujeito que se utiliza, principalmente, da Libras para se comunicar, tem cultura e identidade própria e luta por seus direitos. Embora pertencendo a uma classe de menor prestígio social, goza dos mesmos direitos das demais.

No meu trajeto de pesquisa, deparei-me com vários enunciados de

“empoderamento” (Reis, 2015)⁸, como o de uma pesquisadora surda, que enaltece a própria situação de diferença e assume sua militância em prol e junto aos seus ao admitir ter

[...] Um corpo pulsante pelos ideais do povo surdo, pela sua história de lutas, batalhas, combates e produções culturais. Difícil não tomar posição e partido pelos e com meus pares surdos. São resistências surdas em minha vida, escolhas, renúncias, sentimentos, subjetividades afloradas no meu ser surdo (REZENDE, 2010, p. 36).

Na mesma linha, Rangel e Stumpf (2004), autoras surdas, endossam o movimento de ressignificação da surdez para o viés da diferença linguística e cultural como cenário de resgate ao sentimento de pertença social dessas pessoas. A compreensão das pesquisadoras me leva ao conceito de “alteridade”, anunciado por Bakhtin, o qual compreende que, à medida que o sujeito se constitui, ele se altera e se reflete no outro, ou seja, ele se encontra no outro e encontra em si o outro (BAKHTIN, 2010 apud SILVESTRE *et al*, 2015)

Em relação à cultura surda, a Libras é um dos aspectos mais conhecidos pela população ouvinte. Independentemente se a língua de sinais não tenha alcançado prestígio social, ela se configura como “língua complexa e completa, gramatical e funcionalmente” (FERNANDES, 2011a, p. 13) e é tida como meio de acesso às informações e trilha para conquistar a identidade surda:

[...] Ela [a língua de sinais] é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo por ser uma das peculiaridades da cultura surda. É uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL apud PERLIN; STROBEL, 2014, p. 26-27).

Rezende (2010) argumenta que as diversas narrativas que procuram desenhar o ser surdo (sejam do eixo clínico, psicológico, pedagógico, linguístico, dentre outros) partem de uma “invenção cultural”. Todavia, a autora, assim como eu, se posiciona, incorporada em

[...] um campo de saber que entende os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade linguística e cultural distinta. Comunidade que confere, aos surdos, formas de se identificar mutuamente e de se comunicar a partir

⁸ A pesquisadora surda, Flaviane Reis, define “empoderamento” como expressão derivada da palavra “poder”, ratificando sua relevância: “É um conceito muito importante para surdos, pois nós, os surdos precisamos de empoderamento em relação à língua de sinais, identidade, cultura, comunidade, movimentos surdos” (REIS, 2015, p. 25).

da presença do olhar e de uma forma coletiva de se ver como surdo (REZENDE, 2010, p. 75).

Corroborando com essas ideias, destaco que ser surdo não significa somente *não ouvir*, mas lutar para que seus direitos linguísticos e de cidadania sejam respeitados (FELIPE, 2007).

Haja vista que a situação dos surdos ainda seja encarada pela vereda da incapacidade (reitero que não tenho nada contra aqueles que estão sob essa condição), Felipe (2007) discorda do enquadramento que o surdo, por vezes, é colocado, por perceber que rotulam o sujeito como um ser incompleto, desconsiderando suas potencialidades, ou seja, enxerga-se déficit onde existe diferença:

A palavra “deficiente”, que não foi escolhida por elas [as pessoas surdas] para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não mostra o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas (FELIPE, 2007, p. 45).

Nesse sentido, conduzo o próximo item à luz da perspectiva socioantropológica da pessoa surda, primando por conceituar e ressaltar a importância da língua e linguagem no desenvolvimento educacional desses sujeitos.

1.2 Conceituação de língua, linguagem no desenvolvimento educacional dos surdos

O ser humano se diferencia dos animais ao empregar instrumentos psicológicos (os signos), no contato com o outro. Deste modo, a utilização da linguagem, adquirida na interação social, resulta na transformação das funções mentais elementares em funções mentais superiores. Logo, a linguagem, além de seu elemento comunicativo, organiza o pensamento e planeja o ato (FERNANDES; CORREIA, 2015).

Bakhtin considera que a consciência é formada no social, por intermédio da linguagem. Os fundamentos da consciência são sociológicos, constituindo-se mediante a linguagem, que é responsável por transformar as imagens da consciência, atribuindo sentido a elas. Segundo o autor, "A consciência adquire

forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Bakhtin, 2006, p. 34).

Dessa forma, Fernandes e Correia (2015, p. 212) destacam que a teoria vygotskyana enxerga a “[...] capacidade humana de uso e operação com signos [...] como um processo de desenvolvimento que segue o curso da maturação cognitiva e linguística dos seres humanos”. Nesse ínterim, o desenvolvimento dessas faculdades estão subordinadas às leis básicas do desenvolvimento psicológico. No âmbito da educação de surdos, a relevância da linguagem e da língua é mais perceptível.

O contexto dos surdos é circunscrito por diversos autores como constitutivo do sujeito, fundamentado em marcas que os distinguem dos ouvintes por suas diferenças etnolinguísticas e ideológicas (DORZIAT, 2009; FELIPE, 2007; SACKS, 2010; SKLIAR, 2016). Essa concepção baliza posições identitárias e culturais, em virtude da militância política, pelo reconhecimento das línguas de sinais no campo dos estudos surdos, argumentando que as mesmas se organizam na modalidade visuoespacial e oferecem elementos simbólicos essenciais ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, generalização de conceitos e outros aspectos fundantes da constituição humana (ANDRADE, 2015, 2013; FERNANDES, 2011a; QUADROS, KARNOPP, 2004).

Sacks (2010), apesar de ter atuado como médico neurologista, elucida que a língua oportuniza aos pares a vivência da humanidade e a comunicação entre si; já a sua ausência, principalmente no período pré-linguístico, pode trazer prejuízos linguísticos irreparáveis. Assim descrito, entendo que a condição sensorial não pode ser responsabilizada pelos prejuízos na aprendizagem, mas a privação de uma língua, a qual acarreta barreiras na comunicação, dentre outras, pois a situação dos surdos “[...] em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (SACKS, 2010, p. 62). Retomando Bakhtin, a questão da língua materna, nesse caso, a Libras, é crucial para a perspectiva do bilinguismo, pois,

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só

lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 109-110, destaque do autor).

Em minha experiência pessoal e profissional, tive a oportunidade de testemunhar alguns episódios que retrataram como a linguagem se desenvolve no sujeito surdo e como a sua ausência (seja por falta de oportunidades reais ou por desconhecimento da família) também compromete a exploração do potencial do público em evidência. A seguir, apresentarei alguns exemplos dessas situações, a fim de ilustrar o ponto em debate.

Em 1995, cursei o primeiro ano do Magistério, e optei em realizar o estágio supervisionado em uma escola que ofertava atendimento ao surdo. Não me lembro da nomenclatura desta sala, mas recordo-me de um garoto loiro, aparentando uns quatro anos de idade, com o qual a professora regente interagiu. Ela mostrava um brinquedo, fazia o seu sinal e articulava lentamente o som: bo-la. Em seguida, pedia para que ele repetisse. O menino, que usava aparelho auditivo, assim obedecia. Para uma adolescente cursando o “colegial”, a observação daquela cena alcançou, no máximo, o nível da curiosidade, mas despertou a centelha de uma chama que perduraria muito tempo.

Reitero considerar a pessoa surda como quem, por perda auditiva, comunica-se principalmente por meio de língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras, tem diferenças culturais e linguísticas e percebe o mundo através de experiências visuais (BRASIL, 2005).

Durante minha atuação docente na escola mantida pelas Apae's, tive três alunos surdos. O primeiro era um homem de 50 anos, matriculado em uma turma de EJA. Somavam ao corpo discente, jovens diagnosticados com deficiência intelectual moderada, severa e profunda. Quando descobri que ele era surdo, tentei utilizar a Libras, primeiramente como língua de interlocução, mas sem sucesso: ele se apoiava somente de gestos caseiros para se comunicar, era oralizado e fazia leitura labial. Morava com sua irmã, mas era bem independente. A bicicleta era a sua locomoção para a escola, usava relógio analógico de pulso, no qual sabia ver as horas (algo difícil para alguns ouvintes), sabia também ler e escrever, fazia cálculos, participava satisfatoriamente das demais aulas e atividades, como, Arte, Educação Física, trabalhos manuais e outros. Foi desvinculado da escola porque arrumou emprego com registro em carteira. Ou seja, se não fosse pelo próprio protagonismo

do sujeito surdo, a situação em que estava poderia ter conduzido-o a crer na sua “condição de deficiência”.

O segundo foi um garoto de 10 anos. Junto a ele havia outro aluno da mesma faixa etária, mas ouvinte. Quando o surdo queria se expressar, usava comunicação caseira gestual e alguns balbucios. No entanto, apresentava comprometimento na linguagem receptiva (porque não tinha língua!), que se resumia num sorriso e confirmação com a cabeça, atitudes comumente tomadas pelos surdos quando não compreendem o enunciado num diálogo. Portava um aparelho auditivo, que passava a maior parte das aulas sobre sua carteira, demonstrando que o uso lhe causava desconforto, sendo recolocado somente na saída (porque sua mãe o obrigava...).

Já a terceira estudante surda foi uma mulher com idade de 42, a qual chamarei de Sílvia, cujos colegas de sala eram seis jovens, com laudo de deficiência intelectual (de diversos níveis) e um com Transtorno do Espectro do Autismo. Ao realizar o estudo dos documentos contidos na sua pasta, vi que Sílvia havia sido diagnosticada como quem possui “deficiência auditiva”, associada à deficiência intelectual. A partir das aulas, notei que ela soltava uns balbucios imotivados e usava poucos gestos pré-determinados por si e/ ou pela família, por exemplo: a canção com palmas na escola significava o horário do lanche; o apontar da mochila, o retorno para a casa. Escrevia seu nome (ora com as letras fora da sequência), apresentava desenvolvimento na coordenação motora fina e ampla. Contudo, não fazia a classificação e seriação de objetos. Frequentemente “exalava” cansaço e desmotivação, mostrando-se resistente e copista na realização das atividades, não as concluindo. Na sala, o abecedário e os algarismos ficavam expostos em língua portuguesa. Então, resolvi, ao final de cada aula, recitá-los junto aos seis alunos (ouvintes) e, em seguida, articular o alfabeto manual e os algarismos direcionalmente a Sílvia, com o intuito de despertar o seu interesse através desse recurso, pois era muito difícil encontrar uma atividade com tal efeito. E deu certo: eu sinalizava e ela reproduzia. Por pouco tempo conseguia a sua atenção e participação, mas para mim já era um avanço. Desse modo, no atendimento pedagógico com Sílvia, passei a realizar a escrita do seu primeiro nome no quadro e respectiva digitalização, o que também não revelou empecilhos na participação. Ao desenrolar dos bimestres, tentava fazer a mediação com Sílvia usando a língua de sinais. Mesmo ela se mostrando indiferente, eu não desistia, embora o transitar por duas línguas, em curto tempo, seja intrincado (às vezes, me via sinalizando com os

alunos ouvintes ou oralizando com Sílvia). Sensibilizada com a situação da estudante, fui fazer um levantamento da sua história. Dentre as poucas informações, obtive que, devido ao fato de Sílvia “não nascer como as outras crianças”, ficou internada por muitos anos em uma instituição para pessoas com doença mental.

Por volta do quarto ou quinto mês de trabalho com a estudante, ao realizar a mediação pedagógica com Sílvia, mudei de estratégia e somente apontei os algarismos, em ordem crescente. Quão fora a minha surpresa: Sílvia estava articulando corretamente, sem necessitar de minhas pistas. Ao final, tentei repetir a atividade em ordem aleatória, mas já não conseguia a sua atenção. No dia seguinte, repeti a última estratégia: deu certo! E por que narrei esses fatos, assemelhando-se aos relatórios de fechamento de bimestre escolar?

Se em pouco tempo, um sujeito identificado com deficiência intelectual, conseguiu dar *feedback* positivo nessa tarefa, eu pergunto: será que o diagnóstico pelo qual Sílvia fora enquadrada foi preciso? Qual seria o rumo da sua história se lhe fossem oportunizadas condições em conformidade com a sua diferença? Estou certa que esse não é o primeiro, nem o último caso. Existem muitas “Sílvias” espalhadas pelo Brasil e pelo mundo.

Situação semelhante à minha foi vivida por Rezende (2010). A professora atuou por dois anos na sala de recursos com estudantes surdos, na década de 1990, em uma das unidades da Apae. Então, questionava o espaço destinado a esses alunos, assujeitados sob o domínio de

Uma política vigente e com um regime em que os surdos eram vistos como deficientes, incapazes e necessitados de uma educação especial, de mais reforços pedagógicos e reabilitadores. Minha luta com os alunos era para que os mesmos não se sentissem deficientes e que pudessem ter identidade como sujeitos surdos culturais (Rezende, 2010, p. 33).

Espera-se assim, que as políticas equivocadas em relação à educação para surdos sejam cada vez mais deixados para trás e que os avanços já percebidos nos últimos anos continuem para que, a partir das ideias de Vygotsky e Bakhtin, possa-se pensar em uma nova perspectiva educacional, ou seja,

[...] numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso se faz ouvir, recriando-se no seio de

outras vozes. A ação compartilhada permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional (FREITAS, 1995, p. 10).

O resultado dessa “nova dimensão do espaço escolar” é a promoção da aprendizagem dos surdos a partir da efetiva implementação de uma política linguística para a comunidade surda, para o alinhamento das expectativas dessa população aos objetivos traçados pelo Decreto n.º 5.626/2005. Além da criação de reais condições para que os surdos desenvolvam seu potencial cognitivo com a utilização da Libras, outra das consequências esperadas é, por exemplo, a adequação da disciplina de Libras nas licenciaturas, cuja razão de ser, como veremos nos resultados da pesquisa, está afastada de uma política para surdos e para a consolidação da perspectiva bilíngue, a qual abordaremos mais extensamente no próximo tópico.

1.3 O bilinguismo no contexto em foco

A discussão de uma educação bilíngue em um contexto predominantemente monolíngue é algo de extrema complexidade. Enquanto em países como Guiné Bissau, Índia e África do Sul é comum a diversidade étnica se reverter em diversidade linguística, no Brasil, por uma série de fatores, ainda não se constituiu uma mentalidade plurilíngue.

É sabido que a Língua Portuguesa foi trazida pelos exploradores da metrópole no início do século XVI, mas, em termos quantitativos populacionais, os europeus não eram o grupo majoritário, sendo superados largamente por indígenas (cuja quantidade de línguas até hoje diversa) e por africanos (que também eram provenientes de diferentes regiões da África e, por isso, também traziam outras línguas). Assim, como o Português conseguiu se consolidar como a língua principal? Simples: por ser a língua do rei.

Culturalmente, a língua de prestígio em qualquer espaço geográfico é fruto de um “trabalho intenso”, principalmente por meio da dominação física e psicológica. Na antiguidade, o império romano, ao conquistar um território, obrigava os povos conquistados (e futuros escravos) a abandonarem seus costumes, o que incluía suas respectivas línguas, e adotarem o *latim*. Era estratégico fazer com que se

comunicassem de tal forma que os soldados soubessem o que estavam falando. Se temos noção de que houve um extermínio linguístico indígena no Brasil que, mesmo parcamente, tem preservada algumas reservas (não se sabe até quando), o que dizer da “limpeza étnica” feita pela coroa espanhola do México ao Uruguai? Por outro lado, na Inglaterra, por exemplo, no período da dominação da coroa pela realeza francesa, saber o francês permitiria aproximação com a elite da sociedade. Logo, o que no início era uma questão de sobrevivência, passou a ser um caminho para conseguir ascensão social e, conseqüentemente, segregação social. Qual seria a vantagem de se falar a língua dos grupos excluídos, perseguidos e derrotados?

O Brasil, embora tenha uma história de ensino de línguas clássicas e estrangeiras modernas na educação formal, nunca valorizou as línguas minoritárias do próprio território e nem obteve êxito em formar uma população bilíngue. Assim, mesmo tendo mínimas condições territoriais e, por que não, econômicas, para seu enriquecimento linguístico, raros foram os locais que podem se dizer bilíngues no país, sendo principalmente capitaneados por municípios de colonização europeia. Se o cenário de línguas orais é assim, o que dizer de uma língua visuoespacial de uma comunidade até outrora concebida como “deficiente”? Em um processo que busca desconstruir uma herança pentassecular, a internalização da proposta de educação bilíngue desejada pela comunidade surda deve pressupor paciência e didatismo para se demonstrar o que se quer, pois não é fácil chegar ao bilinguismo proposto por Louzada, Martins e Giroto (2017, p.868), qual seja,

Para a oferta de propostas educacionais bilíngues, a escola deve contar com presença de professores surdos, formados e qualificados para o exercício da função, além de considerar, em seu projeto político pedagógico, discussões que considerem, na inserção de conteúdos curriculares, as diferenças linguísticas, pedagógicas e cognitivas do seu alunado, como constitutiva do seu processo formativo. Aliados a estas ponderações, acrescenta-se a necessidade de construir práticas pedagógicas que sejam capazes de garantir aos surdos níveis mais elevados de letramento na L2 e de apropriação dos conhecimentos veiculados no programa escolar (LOUZADA; MARTINS; GIROTO, 2017, p. 868).

O Decreto nº 5.626/2005 é encarado como um dos dispositivos legais de maior relevância acerca da Libras e o bilinguismo (SANDER; SILVA; MARTINS, 2018). É a partir dele que foram garantidos: o reconhecimento da Libras como língua; a inclusão da disciplina de Libras em cursos de nível superior, a partir do ano de 2015; garantia de atendimento especializado por meio de tradutores-intérpretes;

difusão da Libras a partir da educação infantil (BRASIL, 2005).

O decreto também define o que é uma escola ou classe de educação bilíngue no inciso II do Art. 22, que são “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Em complemento, Andreis-Witkoski (2012) salienta que as singularidades da aprendizagem de um surdo demandam alteração na metodologia de ensino da língua, cuja produção teórica é predominantemente ouvinte. Giroto, Martins e Lima (2015, p. 745) reiteram essa questão ao afirmar que, “Fundamental, então, pensar metodologias de ensino que favoreçam a apropriação do currículo, a partir do uso funcional e discursivo de ambas as modalidades linguísticas, para a autonomia e emancipação dos surdos na sociedade letrada”. Isso posto, para haver, então, uma educação efetivamente bilíngue, é necessário haver docentes preparados para tal tarefa, pois serão eles os responsáveis principais dos processos pedagógicos. E o que o Decreto viabilizou nas licenciaturas para que isso ocorresse?

Não é necessário ser um especialista em educação ou em linguística para pressupor que a obrigatoriedade de inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura não seria suficiente para garantir que os graduandos obtivessem condições mínimas para promover uma educação bilíngue. O perfil docente proposto pelo Decreto, conquistado pela comunidade surda, indica que, a formação de docentes para poder ministrar aulas de Libras para a educação infantil (doravante, EI) e primeira etapa do ensino fundamental (EF), “[...] deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” (BRASIL, 2005, Art. 5º). Para o ensino de Libras nos anos finais do EF, no EM (ensino médio) e no ensino superior, o profissional deve ter formação superior, “[...] em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005, Art. 4º). O mesmo documento estabelece que em ambos os casos, os surdos terão prioridade nos cursos de formação, citados anteriormente (BRASIL, 2005). Portanto, há aí algumas questões relevantes a serem ponderadas. A primeira é que, se o ideal para a comunidade surda é que seus professores sejam também surdos, possivelmente não seria tão simples encontrar pessoas qualificadas para ministrar todas as disciplinas da educação básica (algo que já ocorre para os ouvintes). Se existem poucos

profissionais licenciados em Física, mais raro ainda é encontrar um surdo formado nessa área, independentemente se forem nas capitais ou no interior (onde provavelmente o problema se acentuaria).

A segunda questão é o alto investimento para um ouvinte interessado em trabalhar na educação bilíngue de Libras/ Português, pois necessitaria fazer uma capacitação específica (cuja oferta majoritária é da iniciativa privada) para se tornar fluente e ainda adaptar todos os conteúdos de sua disciplina para a língua de sinais (algo que ainda está em processo). Ou seja, pragmaticamente, a tendência é que poucas pessoas, talvez aquelas que já estejam engajadas com a comunidade surda, se interessem nessa jornada. Para corroborar com esse cenário, Quadros e Schmiedt (2006) enfatizam que os cursos de formação inicial e continuada necessitam prover professores e licenciandos com conhecimento na área da educação bilíngue, com vistas à melhoria do ensino para surdos nos espaços escolares. Além disso, o próprio governo contribui para manter essa carência de profissionais e dificultar a implementação da educação bilíngue ao investir no AEE.

O AEE, conforme o Decreto nº 7.611/ 2011, é o serviço ofertado pelo Poder Público destinado à educação dos sujeitos beneficiários da educação especial: “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, entendido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, que visa complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, conforme suas necessidades individuais. Esse atendimento, não substitutivo às classes comuns, se dá em “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos”, as salas de recursos multifuncionais, em turno contrário à escolarização, de forma individual ou em pequenos grupos, conforme cronograma (BRASIL, 2011, s/p). Assim, onde não existe escola ou classe bilíngue, a escolaridade do aluno surdo acontece em um período, e o AEE no turno contrário, em cronograma, de forma individual ou em pequenos grupos.

Esses alunos frequentam a rede comum de ensino para terem as aulas das disciplinas do currículo básico e, em contraturno, continuar recebendo atendimento na própria instituição de ensino ou pelas escolas especiais, as quais não teriam mais a obrigatoriedade da organização pedagógica e se tornariam centros de atendimento em uma perspectiva próxima de clínicas.

No estado do Paraná, a EI e o EF (até o quinto ano) é de responsabilidade das secretarias municipais de educação e, do sexto ano em diante, tal incumbência parte da esfera estadual. Nessa última, a educação de surdos é orientada pela Instrução n.º 08/2016 – SEED/SUED, que estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – área da surdez, para alunos matriculados no EF (anos finais), e EM, nas instituições da rede pública estadual de ensino, cujo objetivo é assegurar atendimento que complete a escolarização curricular,

[...] possibilitando aos estudantes surdos o acesso ao currículo, como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, no ensino da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, sendo a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado parte dos contextos de aprendizagem explícitos no Projeto Político-Pedagógico e em parceria com os professores das disciplinas curriculares (SEED/SUED, 2016, p.2).

O documento paranaense também contempla a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que é a implementação do AEE nesse estado, e discorre sobre: atendimentos, critérios para a organização funcional, organização pedagógica, professores especialistas e suas atribuições, assim como critérios para a solicitação de autorização/ renovação e/ou fechamento da sala. No item “Organização Pedagógica”, a instrução aborda a ação pedagógica e o trabalho do professor, que

[...] deverá complementar a escolarização de cada estudante surdo, utilizando-se de metodologias e estratégias visuais diferenciadas, oferecendo o acesso aos conceitos curriculares e linguísticos da Libras, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum, utilizando-se das práticas de letramentos bilíngues - Libras e Língua Portuguesa, na modalidade escrita (SEED/SUED, 2016, p.2).

Um dos dilemas que vislumbro no AEE – área da surdez, está no objetivo pelo qual foi desenhado, para complementar a escolarização do surdo. Assim sendo, o espaço onde a Libras (supostamente) circularia como língua de instrução, é vivenciado pelo estudante surdo algumas vezes por semana, trivializando sua língua, sua identidade.

Sobre os espaços destinados à educação de surdos no âmbito nacional, Campello e Rezende (2014) mencionam a nota da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) sobre a Educação de Surdos na meta 4 do PNE de 2014, e assim os rerepresentam:

- escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS apud CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 85).

Diante do exposto, vejo que os espaços educacionais de educação de surdos são escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas inclusivas. No entanto, o que a comunidade surda e os autores da área desejam é a escola bilíngue, por considerarem que contemplam o “[...] direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72-73). Assim acontecendo, os estudantes não precisam enfrentar dupla jornada escolar, tendo em conta que não haja necessidade de atendimento complementar (AEE).

Andreis-Witkoski (2012) critica a imposição da dupla jornada escolar aos surdos, ratificando, deste modo, que estes estudantes não desfrutam do mesmo direito que os alunos ouvintes, pois, esse suposto complemento nada mais é do que “[...] mais uma violência contra a criança surda impedi-la de ter preservado seu tempo livre para brincar, ‘aventurar-se pelo mundo’ sem a condução institucional, assim com de ter mais tempo para o convívio familiar” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 32). Na mesma vertente, Capovilla (2011) vislumbra uma conjuntura pessimista, desencadeada pela criação do AEE, que prima pelo cabedal ao invés da pessoa humana⁹.

[...] para assegurar o recebimento dos recursos do Fundeb¹⁰ em dobro por criança matriculada no turno principal em escola comum e no turno complementar em atendimento educacional especializado, as prefeituras em todo o Brasil tem iniciado o tenebroso processo de descaracterização das escolas especiais, de remoção das crianças surdas das escolas bilíngues

⁹ “Princípio da dignidade da pessoa humana”: um dos princípios fundamentais expressos no constituinte de 1988, pelo qual o Estado democrático de direito se pauta (BRASIL, 1988). “Adotar a dignidade da pessoa humana como valor básico do Estado democrático de direito é reconhecer o ser humano como o centro e o fim do direito” (AWAD, 2006).

¹⁰ Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

(escolas especiais que ensinam em Libras e Português), e de sua dispersão em escolas comuns monolíngues, que ensinam em Português apenas, e que ainda estão completamente despreparadas para sequer se comunicar com a criança em Libras, quanto mais para educa-la nessa língua (CAPOVILLA, 2011, p. 198).

Em contrapartida, as pesquisas sobre o desempenho de estudantes surdos em escolas bilíngues apontam para outro direcionamento. Capovilla (2011), após um levantamento com mais de oito mil surdos em 15 estados de todas as regiões brasileiras, descreve que alunos surdos desenvolvem mais e melhor seu aprendizado em escolas que ensinam Libras e Língua Portuguesa do que escolas as quais ensinam o Português, apenas. Da mesma forma, saberes como decodificação e reconhecimento de palavras, interpretação de leitura de textos, léxico em língua de sinais, entre outras, foram notavelmente superiores em escolas bilíngues, que em escolas comuns. Campello e Rezende (2014) reforçam os recuos pedagógico-linguísticos provocados pela política do AEE e a não alocação dos estudantes surdos em escolas bilíngues, o que, por tabela, também questiona a própria inclusão nas escolas comuns com atendimento de Tils. Nessa direção, as autoras enfatizam o posicionamento contrário da comunidade surda quando se desloca para a educação especial:

Enfatizamos [...] a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88).

Voltando ao foco proposto nesta pesquisa, faço os seguintes questionamentos: Qual o objetivo da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia? A sua oferta nesses cursos tem possibilitado aos futuros professores, a mediação dos processos de ensino-aprendizagem, considerando o *status* equivalente do Português e da Libras, na escola? De que modo a disciplina tem contribuído para a oferta de práticas de ensino do Português escrito aos surdos e da Libras aos ouvintes? Ou ainda, como tem garantido espaço para a promoção de reflexões que visem consolidar a oferta da educação bilíngue nos anos iniciais do EF brasileiro?

Se olharmos para o preconizado pela Política Nacional de Educação Especial

(2008), cujo entendimento da valorização da educação bilíngue e/ou até mesmo sobre formas de garantia da escolarização dos surdos no sistema comum de ensino, por meio da oferta da disciplina de Libras nas licenciaturas, tal pressuposto parece não ocorrer. Por outro lado, noto a ocorrência de visões equivocadas sobre a atuação do Tils nos anos iniciais da EI, contrariando o próprio Decreto nº 5626/2005, tema não enfatizado nesse estudo, mas que urge de discussões em torno.

A partir do senso comum, é possível constatar nos discursos dos futuros professores, dúvidas de que a disciplina os capacitaria para atuar no ensino de Libras, em salas de recursos multifuncionais, àqueles surdos com os quais, na melhor das hipóteses, o uso da Libras é admitido pelos familiares¹¹ e por profissionais da escola comum como possibilidade de comunicação. Este procedimento realizado apresenta-se tardio, considerando que os alunos estão prestes a concluir a primeira etapa dos anos iniciais do EF. Tal entendimento não só desatende as orientações descritas na própria Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2002; 2008, 2011), mas ignora o direito de terem profissionais qualificados para o exercício da prática docente em classes bilíngues e/ou em escolas bilíngues, em que a Libras e o Português sejam consideradas línguas de instrução no sistema comum de ensino.

Logo, o ponto central do estudo é investigar o que dizem os professores sobre a sua prática pedagógica na disciplina de Libras e como esses profissionais avaliam a contribuição desse componente na formação inicial de docentes, com vistas à valorização da educação bilíngue para surdos, no sistema educacional brasileiro. Ora, se toda a articulação e mobilização política partiu dos movimentos de surdos em prol da defesa e inserção da Libras no contexto educacional para terem seus direitos garantidos, como explicar a sua finalidade diante da quantidade de créditos concedidos para essa disciplina, nas propostas pedagógicas curriculares dos cursos analisados?

Por ora, deixarei essas questões em suspenso até a análise dos dados. A seguir, tratarei de aspectos educacionais na educação para surdos.

¹¹ Existem casos em que a família e/ou o próprio sujeito não se identifica à palavra “surdo” e todo conceito socioantropológico nela imbricado. Ao contrário, simpatiza-se ao grupo das pessoas com deficiência auditiva, amplamente difundida pela visão clínico-médica.

2 ASPECTOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

2.1. A educação de surdos no Brasil: encadeamentos da legislação vigente

No Brasil, a educação de surdos teve seu início em meados do século XIX, a partir da vinda da família real ao país. Em junho de 1855, o professor surdo francês, Ernest Huet, apresentou a D. Pedro II, um documento que evidenciava o intuito de fundar a primeira escola no país para meninas e meninos surdos. Desse modo, o governo imperial corroborou com o projeto de Huet, o qual passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856 com a denominação “Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos”. O espaço objetivava a educação literária e o ensino profissionalizante de estudantes surdos com idade entre 7 a 16 anos. A promulgação do Decreto nº. 6.892/1908 culminou na transferência da data de fundação para a mesma da publicação da Lei 939 de 26 de setembro¹² de 1857. (ROCHA, 2009).

No momento presente, a instituição mencionada mantém suas atividades com o nome de “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (Ines), ocupando indispensável papel formativo e de atualização dos profissionais atuantes na educação de surdos, em todo o Brasil.

Aos poucos, a organização política da comunidade surda consolidou-se e as políticas públicas, em seu ritmo costumeiro e contraditório, também contemplaram o grupo em pauta. A academia, concomitantemente a esse movimento de ordem política, passou a se interessar mais em pesquisar a cultura surda, a Libras e outros aspectos desta comunidade, que Skliar (1998) denomina de “Estudos Surdos”:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

¹² Em decorrência da data de fundação do “Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro”, o dia 26 de setembro foi escolhido para se comemorar o Dia do Surdo no Brasil.

A confluência da mobilização social e da produção acadêmica produziu resultados políticos que culminaram na maior visibilidade da comunidade surda e na conquista de espaço na pauta do Planalto. Assim, foram promulgadas normativas que, de forma direta ou indireta, abordam o ensino da Libras no processo de desenvolvimento educacional dos surdos, das quais, cito:

- I) Lei n.º 10.436/2002 e Decreto n.º 5.626/2005;
- II) Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008;
- III) Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009: institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial;
- IV) Lei n.º 12.319 de 1º de setembro de 2010: regulamenta a profissão de Tils;
- V) Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências;
- VI) Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE): aprova o PNE e dá outras providências;
- VII) Relatório do Grupo de Trabalho (GT): designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secadi, contém subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa;
- VIII) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI.

A legislação, no entanto, não necessariamente atendeu às demandas apresentadas pelos surdos. Embora o Decreto n.º 5.626/2005 tenha sido um marco importantíssimo para consolidar a estrutura ideal para o acompanhamento em várias frentes, principalmente a educacional, as governações imediatamente posteriores ignoraram a peculiaridade dos surdos no contexto das políticas linguísticas e tornando a classificá-los novamente como “pessoas com deficiência” ou denominados alunos “da inclusão”. Lodi (2013) conclama que, na conjuntura defendida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação de surdos é

[...] compreendida como responsabilidade da educação especial, apesar das discussões iniciadas na década de 1990, que indicam que o *especial* dessa educação refere-se unicamente à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999). Essa antiga tensão, longe de ser enfrentada, ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como *domínio* da educação especial (LODI, 2013, p. 51, destaques da autora).

O que é possível observar é a “clássica” dificuldade governamental (ou o reflexo de embate de *lobbies* entre grupos opostos?) para manter a coerência conceitual a respeito das políticas para a educação de surdos. Como é possível a implementação de uma política (BRASIL, 2008) contrapor o Decreto n.º 5.626/2005 em um espaço de apenas três anos após sua publicação? Lodi (2013) busca esclarecer essa questão ao colocar que

Embora a *Política* tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre tal documento e o Decreto torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras (LODI, 2013, p. 61, destaque da autora).

Esse problema se acentua na medida em que os encaminhamentos aprovados para o futuro são analisados. O PNE (2014-2024), que está atualmente na metade da sua execução, sofreu impacto pela promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), (aquela que “congela” os investimentos públicos em educação por 20 anos), por atingir a educação como um todo, refletindo, assim, na organização do ensino bilíngue para surdos, comprometendo a consolidação dessa perspectiva de ensino. O cenário a seguir (

Quadro 2), gerado pelas palavras-chave “surdo” e “bilíngue”, ilustra esse ponto:

Quadro 1 – A educação de surdos no PNE (2014-2024)

Tema	Meta	Estratégias (educação de surdos)
1 Educação infantil	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	1.11. Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.
4 Educação especial	Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos; 4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras*, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.
5 Alfabetização das crianças	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.	5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

7 Qualidade da educação básica/ Ideb	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Ensino Fundamental - iniciais: 2015 (5,2); 2017 (5,5); 2019 (5,7); 2021 (6,0); Ensino Fundamental - finais: 2015 (4,7); 2017 (5,0); 2019 (5,2); 2021 (5,5); Ensino Médio: 2015 (4,3); 2017 (4,7); 2019 (5,0); 2021 (5,2).	7.8. Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.
16 Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / formação continuada na área de atuação	Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras* e em braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

Fonte: Sistematização própria com base em Brasil (2014b)

Quando procurei a respeito da educação bilíngue de surdos (como política linguística) no PNE (BRASIL, 2014b), logo descobri que não houve pauta que contemplasse o assunto. Por sua vez, enquanto política inclusiva, havia predominância na redação do: motivar o AEE para a EI; “apoiar” a alfabetização de crianças com deficiência; inserir escolas e classes bilíngues no âmbito da educação especial; desenvolver “indicadores” para fomentar a qualidade na educação básica.

Em relação a essa problemática, existe uma antiga tensão que, distante de ser encarada, se reverbera em “[...] documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como *domínio* da educação especial”, como bem coloca Lodi (2013, p. 51, grifo da autora).

Quando o ensino de surdos é sustentado na seara da educação especial, inevitável (ou propositadamente?), a Libras é deslocada “[...] de seu *status* de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da Língua Portuguesa durante todo o processo educacional” (LODI, 2013, p. 58), além de restringir-se “[...] às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um

modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo” (BRASIL, 2014a, p. 6-7).

É certo que os surdos constituem uma comunidade linguística. Logo, é de direito decidirem quanto à maneira de sua língua circular em todos os níveis de educação. Como essas constatações se remetem a uma educação bilíngue, causa estranheza quando o governo concatena o ensino de surdos com a educação especial (BRASIL, 2014a). Destarte, ao anuir com pesquisas que discutem o ensino de surdos (FERNANDES, 2011b; FERNANDES; MOREIRA, 2014; GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015; LODI, 2013, 2014; LOUZADA; MARTINS; GIROTO, 2017), reitero que a formação docente deva primar por um ensino pautado na organização da educação bilíngue, onde a Libras ocupe *status* linguístico ao lado da língua oficial falada pela comunidade majoritariamente ouvinte em nosso país. Ratifico que o ensino bilíngue fomenta a realização de práticas pedagógicas e linguísticas, as quais devem contemplar as reais necessidades que esses estudantes possuem (como o progresso acadêmico-social), convertendo, assim, o “fazer de conta” que a Libras é reconhecida (ou seja, abandonando a atribuição instrumental a que foi sentenciada), para a promoção da identidade linguística, cultural e política da comunidade surda, em condição de igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Ao encontro dessas ideias, o relatório do MEC/SECADI acerca de política linguística de educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2014a), salvaguarda veementemente que a educação bilíngue de surdos seja considerada no trato de políticas educacionais bilíngues e multiculturais.

O “círculo vicioso” provocado pelos equívocos governamentais, ao retroalimentarem as políticas voltadas para os surdos com princípios considerando acessório o papel da língua de sinais no desenvolvimento educacional dos surdos, demandam a contínua luta e acirramento do empenho para marcar e consolidar o que se sabe que é o ideal, conforme mencionei nas pesquisas de Capovilla (2011). Assim, é possível acompanhar Lodi (2013), quando ela analisa que

[...] ao se reconhecer em tal discurso a manutenção, mesmo que velada, de uma organização educacional que perpetua a ideologia dominante de *apagamento* da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos. Nessa perspectiva, a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito – presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola –, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada

língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa (LODI, 2013, p. 58).

Quando dou indícios de que não creio que as políticas implementadas sejam “acidentais”, penso que, tal qual ocorreu com outros grupos minoritários, a sabotagem no acesso à educação bilíngue faça parte de uma ação para desconstituir as condições de empoderamento, “tirando o doce da criança”, pois o grupo, sendo uma minoria entre tantas outras (basta comparar com indígenas, afro-brasileiros e comunidade “LGBTQTQ+?”¹³), demonstrou ter uma base sólida para “se fazer ouvir” sem apoio maciço, quiçá com o fortalecimento da Libras e da comunidade surda.

Lodi (2013, p. 58) é precisa ao dizer que “[...] as decisões educacionais relativas aos surdos continuam sob responsabilidade apenas dos ouvintes, e todas as reivindicações realizadas pelas comunidades surdas são ignoradas ou descaracterizadas”. E quais as implicações dessa questão para o objeto da presente pesquisa?

Conforme previamente elucidei, a formação de professores para o ensino de surdos deve atender uma série de requisitos e, por isso, dependendo da visão educacional dominante, há o fortalecimento ou enfraquecimento pela procura desse posto, por exemplo, por ouvintes, constituindo a maioria nas licenciaturas (REIS, 2015), interessados em trabalhar com surdos.

Contudo, para que essa formação se efetive, é preciso o acompanhamento e participação no processo decisório que define as políticas, para que elas convirjam para a situação desejada, qual seja, o bilinguismo. Resolvendo-se essa questão, desencadear-se-ão outras resoluções, como a própria disciplina de Libras nas licenciaturas, que é resultado de todo o conflito apresentado nessa seção, e será abordada no próximo tópico.

2.2. As contribuições das políticas educacionais na formação inicial do professor

¹³ LGBTQTQ+?: São tantos agregados que é difícil acompanhar.

Os desdobramentos de uma política governamental, da forma como discutido nesse trabalho, podem fortalecer, enfraquecer ou desvirtuar as instituições responsáveis pela sua implementação. A obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras como componente curricular em alguns cursos do ensino superior (e optativo em todos) pela promulgação do Decreto n.º 5626/ 2005 é um exemplo concreto para encontrar o caminho.

O primeiro desdobramento para as Instituições de Ensino Superior (IES) é, inegavelmente, a visibilidade (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015; LOUZADA; MARTINS; GIROTO, 2017) que a Libras atingiu. Mesmo tendo uma série de prazos para o cumprimento pleno da lei, o Decreto obrigou os colegiados de cursos, departamentos e conselhos universitários a, minimamente, descobrirem que a Libras (e a comunidade surda) existia e em breve, faria parte da realidade dos estudantes. O recorte legal de tornar obrigatório o ensino de Libras para os cursos de formação inicial de professores também trouxe à baila a discussão sobre o ensino para um grupo minoritário linguístico específico de norte a sul do país algo que, incrivelmente, talvez fosse normal somente em regiões onde há comunidades indígenas (e olhe lá, pois muitos se esquecem de que há línguas indígenas). Se em IES públicas, socialmente respeitadas e reconhecidas por sua qualidade, ainda é possível verificar que a Libras permanece invisível (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015), o que dizer de uma “Uniesquina¹⁴ da vida”? O que nos leva ao segundo ponto: o orçamentário.

É ponto pacífico dizer que, para a implementação de uma política acontecer, é preciso investimento. Logo, a segunda implementação do Decreto visando ao ensino de surdos atingiu diretamente o planejamento financeiro das IES, pois, para a sua execução, seria necessária a contratação de: profissionais qualificados para a função de Tils; docentes para ministrar a disciplina de Libras, cuja oferta ainda é pequena, se comparada à demanda nacional; reconfiguração institucional para acompanhamento dos estudantes surdos por meio de sinalização, produção de conteúdo adaptado, entre outras ações de acessibilidade na Educação Básica, bem como,

[...] considerar providências, apoios e serviços educacionais especializados com vistas à acessibilidade dos exames de vestibular e, em direção ao ingresso à universidade, priorizar a contratação de profissionais qualificados para a função de tradutor-intérprete de Libras/Português – condição

¹⁴ Refiro-me às diversas instituições que se autodenominam “faculdades” e ofertam cursos de qualidade duvidosa.

indispensável ao desenvolvimento deste grupo na universidade (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, p. 123).

Independentemente, da natureza jurídica da IES (pública ou privada), a alocação de recursos para atendimento das determinações do Decreto deve ter causado embaraços para a administração superior. Um exemplo é a própria contratação de professores que, na rede federal, é disputada “na ponta da faca” pelos departamentos. A prioridade na contratação de um docente de Libras ao invés de um “específico” de um curso, certamente causou muita contenda e, por isso, muitas IES só se mobilizaram após denúncias no Ministério Público e acionamento judicial. A própria contratação de Tils também padece do mesmo mal e, se não fosse pela politização da comunidade surda, também seria ignorada em muitas instituições.

Por fim, e mais importante para a pauta, o desdobramento curricular. Uma vez obrigada a constar nos cursos de Pedagogia, o que seria feito com a Libras, considerando que o Decreto não determinava carga horária mínima ou qualquer outro parâmetro (por exemplo, ser ofertada em todos os anos de formação) para balizar as universidades na tomada de decisão? Aliás, concordo que essa obrigatoriedade “aberta” foi providencial, pois permitiu aos cursos adequarem a demanda às suas possibilidades no exercício da gestão administrativa, acadêmica e de pesquisa, na construção do projeto pedagógico de curso da graduação em tela, em cada IES. Contudo, se havia prerrogativa e liberdade na gestão do tema para revisão e inserção destas disciplinas na matriz curricular das licenciaturas (nesse caso, nos cursos de Pedagogia), por outro lado, é fato que o modelo clássico parece ter preponderado: duas horas-aula semanais, ofertadas em um dos anos (ou dois semestres). Em alguns contextos, contratou-se um docente para ministrar aulas na modalidade a distância, o que possibilitava o acompanhamento em vários *campi*, ao mesmo tempo. À letra da lei, esta normativa foi cumprida, mas o seu espírito estava sendo “exorcizado” pela precariedade da discussão do(s) mérito(s) da efetivação da política. Vejamos.

Comumente os professores destas disciplinas, em geral, constituem-se de uma maioria ouvinte, tornando-se Libras a segunda língua destes profissionais. Então, faz-se necessária a realização de anos de estudos e práticas para que a língua de sinais seja bem compreendida e produzida por eles: “Não basta ter um

vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa ‘entrar’ na língua, ‘viver’ a língua para poder ensinar por meio dela” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 9). É verdade também que o exercício da docência para os professores surdos requer o debruçar-se sobre os estudos linguísticos de Libras, de modo a suprir esta demanda. Tais ponderações constituem o “caldeirão” de temas importantes nas reflexões que norteiam a elaboração das ementas das disciplinas, dado que trazem consigo a hesitação de que sua oferta, no formato majoritariamente visto e presenciado, propiciaria a formação de um docente bilíngue. E isso é só a “ponta do *iceberg*”.

No Estado do Paraná (e imagino que em muitos outros), as universidades têm admitido professores efetivos e/ ou temporários para ministrar a disciplina de Libras, sendo que os candidatos necessitam comprovar, dentre outros, proficiência em Libras, conforme edital específico de contratação docente, proferido pelas IES contratantes. A fim de cumprir com os pressupostos legais, as instituições lançaram mão de testes seletivos como forma de contratação. Vários editais tiveram de ser reabertos e, conseqüentemente, revistos, pois nenhum candidato se apresentava com as exigências formativas mínimas. Em razão disto, ainda é possível encontrar professores de Libras graduados, mas não licenciados, algo preocupante, pois, a concepção de que um professor de línguas é somente quem “domina uma língua” é algo extremamente perigoso e largamente discutido (e desconstruído) na academia (principalmente na Linguística Aplicada), pois consolidaria a visão dela como “[...] mero recurso comunicacional, em detrimento de seu *status* de língua” (GIROTO; PINHO; MARTINS, 2016, 159).

De acordo com Tardif (2012 apud Andrade, 2016), os saberes docentes podem ser classificados em: saberes pessoais dos professores; saberes oriundos da formação escolar inicial; saberes derivados da formação profissional para o magistério; saberes originários dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes procedentes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Portanto, faço inferência que, tal como o autor postula, os saberes disciplinares, ou seja, a língua em si, também compõe a prática docente, mas não é a única necessária para o exercício do magistério. Assim, a contratação de docentes sem licenciatura para ministrar aulas de Libras seria o equivalente a contratar um brasileiro, sem formação, para ser professor de Português, apenas pelo fato de ser um bom usuário da língua, ignorando-se todo arcabouço pedagógico necessário para o exercício da profissão. Contudo, nem todo desdobramento foi negativo para a

formação de professores.

A criação do Letras Libras e Pedagogia Bilíngue servem como exemplos de fortalecimento dos Estudos Surdos. Se a disciplina de Libras ainda carece de melhor construção nas licenciaturas monolíngues, a abertura de vagas públicas e privadas para a formação de profissionais voltados ao atendimento de surdos seria algo impensável antes da promulgação do Decreto. E, na pós-graduação (*lato e stricto sensu*), também têm surgido grupos, projetos, linhas de pesquisa e até áreas de concentração na área da surdez, refletindo em uma produção acadêmica vultosa em termos quantitativos e qualitativos. Esses movimentos, por sua vez, criam um ciclo virtuoso, que se converte não somente no trato à comunidade surda, mas também ouvinte, por meio de palestras, cursos de capacitação, projetos de extensão e formação de Tils, um dos atores no acesso dos surdos a seus direitos.

No que concerne a essa pesquisa, cujo foco é na formação inicial de professores, me atentarei a compreender como os docentes responsáveis por ministrar a disciplina de Libras interpretam e executam os planos de ensino (de aula ou similar) construídos pelos colegiados de curso, lembrando que uma boa parte do corpo docente das IES do presente recorte não é efetivo (ou seja, é substituto ou colaborador). Destarte, o desafio de atender à expectativa da comunidade surda, cumprir com a legislação vigente, conduzir uma política institucional e dar significado à disciplina é algo muito mais complexo do que aparenta. Principalmente porque, o que está em jogo, é a prevalência de uma concepção de mundo, de língua e de sociedade que fundamentará as discussões encaminhando para uma proposta bilíngue ou inclusiva. Portanto, a compreensão das políticas é estratégica para o norteamento das IES no sentido de fornecer subsídios consistentes aos colegiados de curso no processo de construção e revisão das ementas da disciplina de Libras, visando à formação de professores conscientes do papel que aquele componente curricular exerce em sua formação como docente e como cidadão. Para, tanto, Giroto, Martins e Lima (2015, p. 753) analisam o Decreto e propõem que

[...] deve ser compromisso das IES, em geral, e daquelas que oferecem cursos contemplados por esse documento, em particular, elaborar seus projetos pedagógicos e grades curriculares em consonância com propostas que visem orientar os professores na superação de condições insatisfatórias de escolarização ofertadas aos surdos. Se a forma como tem sido organizada a educação para essa população, no contexto educacional brasileiro, não tem demonstrado possibilidades concretas de apropriação do currículo pelos mesmos, quer no ensino especial, quer no comum, a

universidade precisa assumir sua parcela de responsabilidade no enfrentamento dessa questão (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015, p. 753).

Tendo abordado um panorama mínimo para contextualização das questões concernentes ao bilinguismo e à disciplina de Libras na formação de professores, passarei, a partir de agora, a apresentar a pesquisa em si.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Para descrever o método de pesquisa do estudo, primeiramente, comento acerca dos critérios adotados para levantar e definir a amostra dos participantes na pesquisa, seguida da caracterização desses sujeitos.

Adiante, faço a apresentação dos procedimentos da investigação. Refiro-me às etapas de elaboração, coleta e tratamento dos dados colhidos, por meio de perguntas respondidas pelos participantes, denominado “Estudo I: aplicação do questionário”.

Em seguida, exibio o Estudo II: “consulta aos planos de ensino”, referentes às disciplinas de Libras, nas universidades integrantes, tendo esses planos como documentos representativos do que é proposto como prática, daquilo que é mantido pelos professores. Dessa forma, voltei-me a uma análise documental, considerando excertos das respostas desses sujeitos.

Conduzo o trabalho na abordagem qualitativa, do tipo histórico-estrutural, a qual busca também perceber o fenômeno e sua essência, além das “[...] causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Elenquei como *loci* de pesquisa as universidades públicas do Paraná, tendo em vista a minha proximidade física com o objeto de estudo.

3.1 Critérios para o levantamento e definição da amostra dos participantes no estudo

Como sondagem preliminar, realizei um levantamento inicial para definir a amostra do estudo, concernente às universidades estaduais do Paraná que ofertam cursos presenciais de Pedagogia. Pela consulta realizada na página eletrônica da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (Seti), localizei a oferta de 19 cursos presenciais de Pedagogia, contendo a disciplina de Libras como componente curricular, distribuídos nas sete universidades, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM),

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

No levantamento realizado, notei que as ofertas se mostravam em universidades públicas¹⁵, localizadas nos seguintes municípios: Londrina, Maringá, Cianorte, Jacarezinho, Cornélio Procópio, Ponta Grossa, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranaíba, União da Vitória, Guarapuava, Chopinzinho, Pitanga, Prudentópolis, Irati, Foz do Iguaçu, Cascavel, Francisco Beltrão. Saliento que em Marechal Cândido Rondon, Toledo, Bandeirantes e Curitiba não há a oferta do curso de Pedagogia. As informações da distribuição do levantamento realizado nas IES podem ser identificadas a seguir (

Quadro 2).

Quadro 2 – IES públicas do Paraná que ofertam curso presencial de Pedagogia

Universidade	Local
UEL	Londrina
UEM	Maringá
	Cianorte
UENP	Jacarezinho
	Cornélio Procópio
UEPG	Ponta Grossa
Unespar	Apucarana
	Campo Mourão
	Paranaguá
	Paranaíba
	União da Vitória
Unicentro	Guarapuava
	Chopinzinho
	Pitanga
	Prudentópolis

¹⁵ Parte destas IES oferecem o curso de Pedagogia em mais de um local, e por isso, a quantidade de municípios não corresponde ao número de universidades.

	Irati
	Cascavel
Unioeste	Foz do Iguaçu
	Francisco Beltrão

Fonte: Sistematização própria

Como era minha intenção “ouvir a voz” de surdos e ouvintes no trabalho, inicialmente fiz uma consulta por e-mail aos coordenadores de cursos das unidades mencionadas, cujos endereços eletrônicos encontravam-se no site das universidades, a fim de levantar dados acerca da existência da situação sensorial dos professores responsáveis pelo exercício da docência, na disciplina de Libras em cursos de Pedagogia. Além dos contatos dos coordenadores, estavam divulgadas as matrizes curriculares e os planos de ensino das disciplinas de Libras de dois *campi*. Não sendo possível o contato direto com os coordenadores, dirigi-me à secretaria do colegiado de Pedagogia. Houve alguns setores cujos membros desconheciam a existência de professores surdos, necessitando de consulta à gestão de pessoas. Ratificando-se, assim, a exequibilidade da pesquisa, parti para o passo seguinte.

Contactei novamente as 19 coordenações e/ ou secretarias de cursos das universidades em evidência, no intuito de obter quantidade de professores ministrando a disciplina de Libras no curso em questão, perfazendo amostra possível para o estudo de 23 docentes.

A partir da localização dos participantes em potencial, direcionei os convites, encaminhando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por mim e pela minha orientadora, nos quais os termos mostravam-se em conformidade com os dispositivos éticos e científicos em pesquisa, contemplados nas Resoluções n.º 466/2012 (BRASIL, 2012), 510/2016 (BRASIL, 2016) e complementares¹⁶.

Os demais docentes informados pelos coordenadores de curso consultados não responderam ou não aceitaram participar, alegando a falta de tempo para contribuir com a pesquisa.

Primeiramente, por meio de uma entrevista com uma professora surda, também regente da disciplina de Libras no ensino superior, a qual chamarei de Samara (UEL), realizei um estudo piloto, em Libras, conforme sua escolha, em dia e

¹⁶ Número do parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Unesp: 2.915.803

horário previamente agendados, no formato virtual, a partir do uso do *Skype*.

De antemão, Samara havia me enviado o plano de ensino da disciplina de Libras e o TCLE assinado. A realização da entrevista permitiu considerar a aplicação do vocabulário em sinais empregados pelos informantes surdos; possibilidade de clarificar o significado das questões e adaptá-las às circunstâncias; oportunidade de captar a expressão corporal dos elementos da pesquisa. Contudo, em decorrência dos desencontros de agenda com os participantes, optei pela aplicação de questionário com perguntas abertas, em Língua Portuguesa e em Libras, na modalidade virtual.

Da mesma forma, encaminhei o questionário a dois docentes externos à pesquisa, uma surda e um ouvinte, para apreciação das perguntas e do processo de tradução da língua de sinais, cujas contribuições foram refletidas, analisadas e acatadas na formulação final da técnica adotada no estudo. A avaliação desses sujeitos contribuiu para assegurar a elaboração do questionário quanto à: clareza e precisão dos termos; forma e desmembramento das questões; introdução e informações do questionário (GIL, 2008); além da acessibilidade em Libras/ Língua Portuguesa.

Saliento que, tanto os dados de Samara quanto a contribuição dos dois profissionais, por constituírem o estudo piloto, não incorporam a amostra da pesquisa.

Realizadas as adequações no TCLE quanto à mudança de instrumento de pesquisa, enviei-o novamente aos possíveis participantes, dos quais 12 aceitaram compor o estudo, conforme apresentação no tópico a seguir.

3.2 Caracterização dos participantes

A fim de que as identidades dos participantes fossem resguardadas, considerarei nomes fictícios para descrevê-los, cujas iniciais correspondem à própria situação sensorial, ou seja, pessoa surda ou pessoa ouvinte. Também apresentarei o sexo, a idade e universidade representada pelos sujeitos (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

Quadro 3 – Caracterização dos participantes

Participante	Situação sensorial	Sexo	Idade	Universidade
Odete	Ouvinte	Feminino	38	UEL
Oseias	Ouvinte	Masculino	Sem resposta	
Simão	Surdo	Masculino	26	UEM
Sabrina	Surda	Feminino	36	
Olga	Ouvinte	Feminino	27	UENP
Olinda	Ouvinte	Feminino	43	UEPG
Ofélia	Ouvinte	Feminino	38	Unespar
Saulo	Surdo	Masculino	Sem resposta	
Odila	Ouvinte	Feminino	Sem resposta	
Sara	Surda	Feminino	55	Unicentro
Sônia	Surda	Feminino	43	
Olívia	Ouvinte	Feminino	39	Unioeste

Fonte: Sistematização própria

Embora algumas universidades tenham mais de um *campus*, optei em omitir a lotação dos participantes, ratificando priorizar o anonimato. Dentre eles, 7 denominaram-se ouvintes e 5, surdos. Daqueles que informaram a idade, a faixa etária compreendeu entre 26 a 55 anos.

No próximo tópico, apresento os 12 sujeitos do estudo, os quais são oriundos das sete universidades, como: Odete e Oseias (UEL), Simão e Sabrina (UEM), Olga (UENP), Olinda (UEPG), Ofélia, Saulo e Odila (Unespar), Sara e Sônia (Unicentro), Olívia (Unioeste). Acrescento assuntos pertinentes às suas formações e vivências profissionais.

3.2.1 Perfil da formação docente

Sequencialmente, apresentarei os participantes do estudo, conforme ordem alfabética das IES. Trago dados referindo-se à formação inicial e continuada, algumas das experiências anteriores ao exercício do magistério e identificação do curso concluído considerado de maior relevância à prática pedagógica, na visão desses sujeitos. As informações advêm da coleta, e por se tratar de um questionário aberto, nem todos os participantes socializaram as mesmas categorias de dados:

- Odete tem 38 anos e há 4, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na UEL. Antes de lá ter vinculação profissional, foi docente da disciplina de Libras em uma universidade particular, entre 2010 a 2013. É formada em Pedagogia e Letras e os últimos cursos de formação foram concluídos em 2012 (Letras), e em 2013 (Especialização em Educação Bilíngue para Surdos). O curso específico mais extenso realizado por Odete foi uma formação para Intérpretes com vistas à atuação no Estado do Paraná, com carga horária de 80 h, acontecido em Curitiba, no ano de 1998. Atualmente participa de congressos em Educação e Linguística em geral e procura apresentar trabalhos sobre Libras;

- Oseias é graduado em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Auditiva. Procura participar de, no mínimo, 2 cursos formativos na sua área, sendo que o último que se recorda de ter participado foi a Jornada de Educação Especial na Unesp de Marília, em 2016. Há 5 anos compõe o quadro docente da UEL e está envolvido as seguintes ações: docência da disciplina de Libras no Curso de Pedagogia e outras licenciaturas; docência da disciplina especial de Libras para os cursos de Bacharelado; oferta de curso de extensão para a comunidade externa; organização de minicursos em eventos da Universidade e outras instituições do município: Seminário de Inclusão no Ensino Superior, Semana de Educação, Encontro de Educação Especial e Inclusão (do Instituto Estadual de Educação de Londrina); coordenação de Projeto de Extensão; coordenação de Projeto de Ensino; vice-coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso, do Colegiado de Pedagogia. Anteriormente à UEL, trabalhou em outra universidade (particular) ministrando Libras por 4 anos e meio, e concomitantemente, como professor de Libras concursado na prefeitura de um município do Estado de São Paulo, por 5 anos (2008 a 2013);

- Simão tem 26 anos e previamente ao trabalho na UEM, foi professor temporário por 1 ano em uma universidade e 6 meses em outra, ambas no Estado

de Mato Grosso. No entanto, completa 4 anos de docência na UEM como professor substituto. Simão concluiu o curso de Letras Libras e valoriza a participação em eventos científicos na área, pois acredita que eles possibilitam alargar o conhecimento e oportunizam discussões acerca da educação para alunos surdos;

- Sabrina está vinculada à UEM durante 8 anos e sua idade é 36. Precedentemente à atual IES, trabalhou em três universidades particulares e em uma escola de cursos livres. Possui mestrado em Educação pela UEM e é doutoranda na mesma área pela Unesp. Dentre os cursos realizados, destaca como maior relevância para a prática docente, os saberes sobre Metodologia de ensino de Libras como segunda língua, Didática, Libras 1 a 5, Fonologia e Morfologia. As formações concluídas mais recentes foram o mestrado e Letras Libras, sendo que mostrou interesse em se capacitar no campo da Linguística e Educação;

- Olga tem 27 anos e há 8 meses tem vínculo empregatício com a UENP, desempenhando atividade docente, participação em eventos e orientações de TCC. Trabalhou anteriormente como professora e Tils pela Seed/PR. É graduada em Química e em Pedagogia, possui especialização em Libras/ Língua Portuguesa, e em educação especial. É Mestre e doutoranda na área de Ensino e sempre que possível, busca capacitação, ao menos uma vez por ano. O último curso realizado foi “Tradução e Interpretação de Libras”, com carga horária de 40 h, em 2016. Olga admite que a especialização em Libras/ Língua Portuguesa, além dos cursos de formação em tradução e interpretação em língua de sinais, possuem boa influência sobre sua prática de ensino na disciplina;

- Olinda, 43 anos, antes de atuar na UEPG (efetivada há 9 anos), recebeu formação da Secretaria de Estado da Educação (Seed)¹⁷, em parceria com a Feneis, e trabalhava também como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (Tils). Já tinha bagagem no ensino superior, como professora colaboradora da UEPG, além da docência em Língua Portuguesa no sistema particular e atuação como Tils na Rede Pública Estadual de Ensino. É Licenciada em Letras/ Língua Portuguesa; Especialista em Língua Portuguesa, e em educação especial; Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia e doutoranda em Linguística. Olinda tenta se capacitar

¹⁷ Embora a participante não tenha relatado, deduzo que a formação tenha ocorrido no Paraná, vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Os estados brasileiros podem ou não adotar siglas diferentes, mas os órgãos têm a mesma finalidade. Ex: Em Santa Catarina, é denominada Secretaria de Estado da Educação (SED); no Amazonas, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc); no Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação (Sedu).

anualmente, dado que concluiu por último (em 2017) o curso “Aquisição de Línguas de Sinais”, com carga horária de 60 h. Considera que o mestrado seja a formação de súpero destaque no exercício de sua prática, por ampliar seu conhecimento em relação ao material midiático/ digital;

- Ofélia tem a idade de 38, é oriunda da Unespar e lá exerce o magistério ao longo de 4 anos, além de organizar eventos, participar de reuniões do colegiado, supervisionar estágio e orientar TCC. Foi professora do Ensino fundamental - anos iniciais, em um município do interior do Paraná, e Tils no curso de Pedagogia, ofertado por uma faculdade particular, situada no mesmo local. Possui formação em Letras Português/Inglês; Pedagogia; Letras Libras; especialização em Libras/Educação Bilíngue para Surdos; e é mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. Normalmente Ofélia busca capacitação profissional duas vezes ao ano, dado que há pouco tempo finalizou a graduação em Letras Libras e participou de um seminário de Letras Libras, com carga horária de 20 h. Dos cursos realizados, julga de grande valia para a sua atividade pedagógica os que se referem à teoria, à língua de sinais e ao surdo (em geral), no entanto, detém mais interesse acerca da linguística da língua de sinais, devido à amplitude do tema;

- Saulo concluiu o curso Normal Superior e há 7 anos ocupa a função de professor responsável pela disciplina de Libras na Unespar. Frequentemente participa de cursos na área de Letras, dos quais, o último evento formativo concluso foi uma especialização em distúrbios da aprendizagem. Considera que sua formação inicial e continuada contribui grandemente para com a atuação pedagógica própria na disciplina de Libras. No primeiro semestre de 2018, Saulo vivenciou algo projetado há muito tempo: a aprovação no mestrado;

- Odila está vinculada profissionalmente à Unespar no decurso de 6 anos e, anteriormente, foi professora da Educação Básica. É formada em Letras Vernáculas e a cada semestre procura se capacitar na sua esfera de atuação. Dentre as atividades formativas terminadas, Odila entende que o curso “Tradutor e intérprete de Libras” é o que mais lhe oferece subsídios para a ação docente;

- Sara tem 55 anos, e há 11, é responsável pela disciplina de Libras, na Unicentro. Trabalhou em uma escola municipal e atualmente também ministra cursos de extensão (de Libras) pela Universidade, compõe o Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA), representa o ensino superior no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Sara possui graduação em Pedagogia e em

Letras Libras, e especialização em Libras/Educação Especial. Concluiu em 2016 o curso “Literatura Surda” e intenta atualizar-se anual ou semestralmente. Em relação às suas ações formativas, considera que a graduação em Letras Libras lhe oferece maior contribuição para o magistério;

- Sônia apresenta a idade de 43 e está no primeiro ano na docência de Libras na Unicentro, sendo que antes, trabalhou em uma escola bilíngue para surdos. É graduada em Letras/Libras, especialista em educação especial, na área da surdez e busca aperfeiçoamento profissional duas vezes ao ano;

- Olívia tem 39 anos e há 1, vem ocupando a docência na Unioeste, em quatro cursos. Atuou como Tils na rede comum estadual de ensino e como professora municipal, ambos no Paraná. É formada em Pedagogia e está cursando Letras Libras (Licenciatura), tem pós-graduação *lato sensu* em Libras, em educação especial inclusiva e em EJA. Olívia reitera que sempre que possível, procura se atualizar, visto que a capacitação finalizada mais recente foi a “Formação em Ação”, promovida pela Seed/ PR em 2017, havendo orientações pertinentes aos Tils. A atividade formativa que mais oferece suporte à Olívia para a sua ação docente é a especialização em Libras.

Em conformidade às respostas, de modo geral, compreendo que os participantes apresentaram formações muito próximas. Lembro que alguns têm mais de uma formação inicial e/ou continuada, sendo que, 6 são graduados em Pedagogia, 4 em Letras, 5 já concluíram ou estão cursando Letras Libras e 2 tiveram outra formação. Em relação à pós-graduação *lato sensu*, 5 são especialistas em Educação Bilíngue/ Libras, 4 em educação especial e 2, em outro curso. Dos que informaram, 4 são mestres (ou mestrandos) e 2 são doutorandos. Antes de trabalharem na presente universidade, 5 já tinham experiência como professor de Libras, no ensino superior; 2 como professor de Libras, contratados por prefeituras; 2 em escola bilíngue para surdos e 4 atuaram como Tils.

3.3 Estudo I: aplicação do questionário

Na primeira etapa do trabalho, refiro-me à aplicação do questionário aos sujeitos participantes, os quais são docentes que ministram a disciplina de Libras em cursos presenciais de Pedagogia, nas universidades públicas paranaenses. O

“Estudo I” abarca ainda o processo de definição do instrumento que utilizei na pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e tratamento de dados.

3.3.1 Instrumento de pesquisa

Para obter os dados de pesquisa, em decorrência da distância física da qual me localizo em relação aos participantes, bem como visando à otimização de tempo e de recursos, optei pela aplicação de um questionário com perguntas abertas, na modalidade virtual, elencando-o como técnica principal no recolhimento das informações.

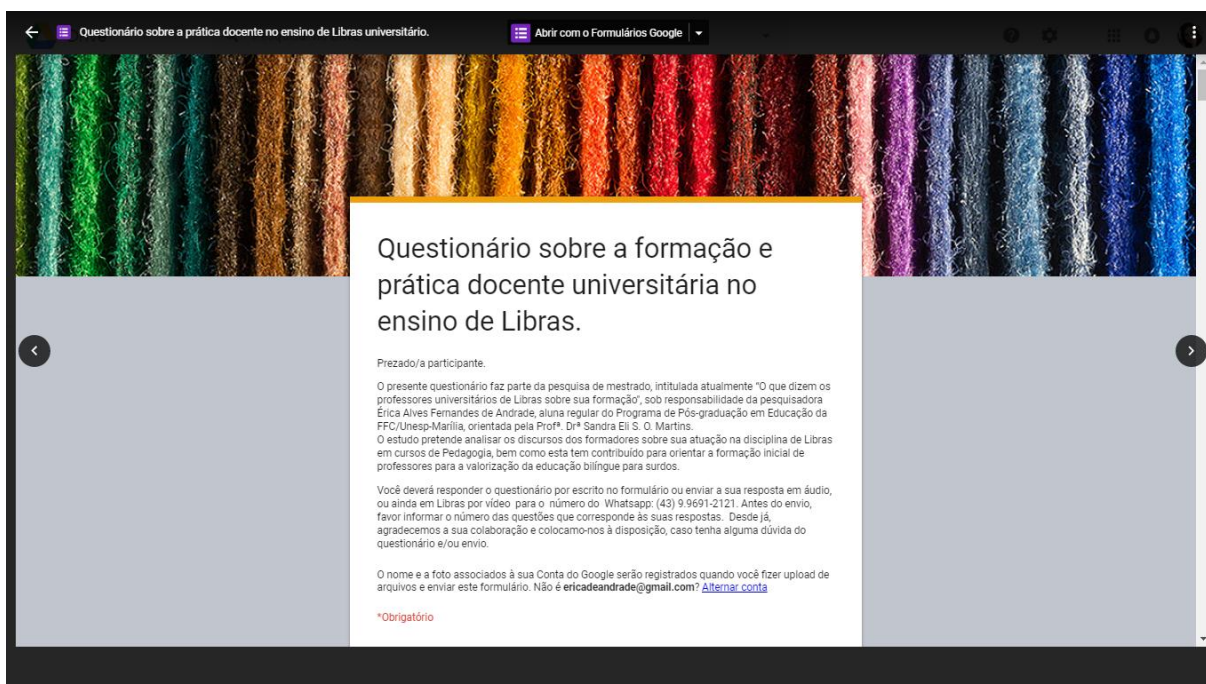
No delineamento desse material, amparada na literatura, considerei conteúdos que explorassem o perfil formativo-metodológico docente e as circunstâncias que remetiam a esta seara, subsidiando responder aos objetivos do estudo. Sendo assim, o participante, por meio do questionário, pôde comentar as seguintes temáticas: perfil da formação docente; atuação profissional na universidade; prática pedagógica em sala de aula; plano de ensino da disciplina de Libras.

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados

Resolvi elaborar o questionário via *Google Forms*, que se trata de uma ferramenta utilizada na coleta e análise de dados estatísticos, que oferece vantagens, como: acesso em qualquer local¹⁸ e horário; gratuidade; interface atrativa e viabilidade no uso (MATHIAS; SAKAI, 2013). Portanto, construí um formulário eletrônico, com base no estudo piloto, e, posteriormente, foi-me disponibilizado um endereço eletrônico, que enviei aos sujeitos da pesquisa pelo e-mail e/ ou pelo aplicativo *Whatsapp*, cujos contatos foram providenciados pelas secretarias das universidades ou por terceiros. Mediante o preenchimento do formulário, as respostas se direcionavam à página que criei do *Google Forms* (Figura 1).

¹⁸ Requer conexão da internet.

Figura 1 – *Layout* da tela inicial do formulário eletrônico



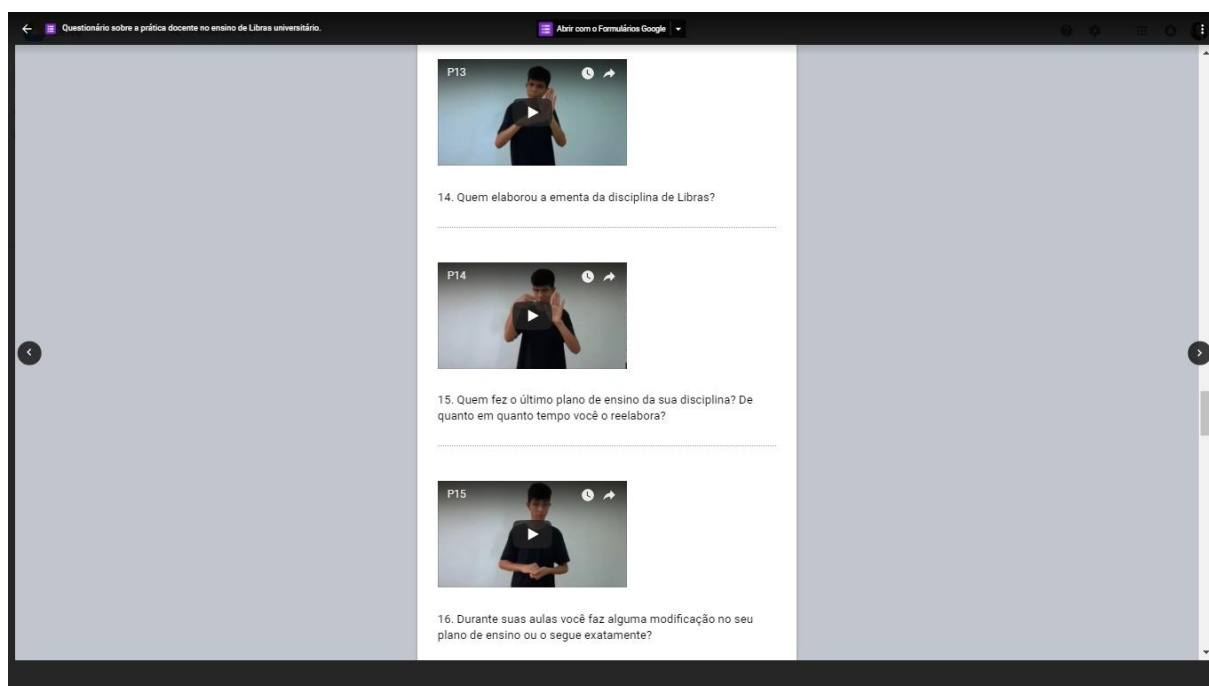
Fonte: *Print Screen* de material com sistematização própria

Conforme se observa (apêndice B), consisti o material em 27 perguntas abertas com acessibilidade em Libras/ Língua Portuguesa¹⁹, cujo *layout* pode ser conferido a seguir (Figura 2). A elaboração das questões envolveu a leitura da bibliografia da área pertinente ao estudo desenvolvido, bem como as ponderações do estudo piloto.

Já no início do formulário, redigi orientações preliminares de como o participante deveria proceder, salientando que a continuidade da participação estava condicionada ao consentimento dos conteúdos descritos no TCLE. Por conseguinte, ofereci aos sujeitos, três possibilidades de envio das respostas: 1) via *Whatsapp* (por vídeo ou áudio) no meu contato de celular; 2) através do próprio formulário; 3) mediante ambos os caminhos. Destarte, eles puderam se expressar na sua língua de maior domínio ou escolha. Não obstante da tripla opção, todos se corresponderam utilizando o próprio formulário, na categoria escrita.

¹⁹ A tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Libras foi realizada pelo profissional tradutor e intérprete de Libras, Cleverton Rogerio dos Santos, cujo “Termo de Cessão de Direitos e Uso de Imagem” para esse estudo se encontra aos meus cuidados.

Figura 2 – *Layout* do formulário eletrônico com acessibilidade em Libras/ Língua Portuguesa



Fonte: *Print Screen* do material de sistematização própria

3.3.3 Procedimentos utilizados no tratamento dos dados

Após leitura recorrente das informações recolhidas nos questionários, anotei minhas impressões no intuito de explicitar destaques no corpo do texto, realçando trechos significativos, a fim de tomar contato com sua estrutura e orientar-me para a análise (GOMES, 2004).

Nessa etapa, ordenei os conteúdos obtidos por intermédio da coleta, passando pela interpretação dos extratos destas narrativas, sistematizadas à volta de três eixos temáticos: “Eixo A - Prática pedagógica no exercício do magistério” (Questões 1 a 4, 7 a 12, 18 a 23); “Eixo B – Como os professores avaliam a prática de docentes surdos e ouvintes” (Questões 26 a 26); “Eixo C – Contribuições da disciplina de Libras na formação do pedagogo” (Questão 27); compreendendo, assim, o Estudo I.

3.4 Estudo II: Consulta aos planos de ensino

Na segunda etapa da pesquisa, delimito o instrumento escolhido para coleta – os planos de ensino da disciplina de Libras, elencados como prática nas universidades em apreço. Da mesma forma, faço a explanação dos procedimentos empregados do recolhimento do material e no tratamento das informações concernentes à análise documental.

Lüdke e André apud Gavaldão (2017) reiteram a importância em se usar a análise documental em pesquisas qualitativas, tendo em conta que esse método contribui para a obtenção de informações adicionais, resultantes de outras técnicas, cujos documentos possibilitarão aprofundamento nas discussões, apresentadas adiante.

3.4.1 Instrumento de pesquisa

Conforme já anunciei, os sujeitos da pesquisa foram convidados a incluir o plano de ensino da sua disciplina, servindo como material extra de informações. Como a ação foi efetivada pela metade deles, comporão o estudo seis planos (universitários)²⁰ diferentes, relacionados às 6 IES, a saber: UEL (Odete e Oseias²¹), UENP (Olga), UEPG (Olinda), Unespar (Ofélia), Unicentro (Sara) e Unioeste (Olívia).

Considero como “plano de ensino” a seção constante no Projeto Pedagógico de Curso de licenciatura, que aborda, minimamente, os seguintes aspectos da disciplina a ser ministrada: título, carga horária, ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, sistema de avaliação, referências.

3.4.2 Procedimento de coleta de dados

Em uma das perguntas do questionário, orientei os sujeitos a fazerem o *upload* do arquivo contendo o plano de ensino da sua disciplina (Figura 3), referente ao curso de Pedagogia. Então, Odete, Ofélia, Olga, Olívia e Oseias assim o fizeram.

²⁰ Os planos de ensino coletados encontram-se aos meus cuidados.

²¹ Odete e Oseias são oriundos da mesma universidade, dessa forma, um único plano de ensino é praticado nas disciplinas ministradas por ambos.

Olinda enviou posteriormente ao meu endereço eletrônico, enquanto Saulo, Simão, Sônia, Odila e Sabrina não o compartilharam de nenhuma forma. Já Sara se manifestou favorável à pesquisa, considerando-a relevante, contudo, evidenciou constrangimento à exposição de documentos e informações relacionadas à sua universidade. Mediante o esclarecimento feito por mim, que ela contava com a liberdade de responder às questões as quais julgasse apropriadas, Sara concordou com os termos.

Figura 3 – *Layout* do formulário eletrônico contendo orientação para realizar o *upload* do plano de ensino da disciplina de Libras

Questionário sobre a prática docente no ensino de Libras universitário. Abrir com o Formulários Google

27. Em sua opinião, qual a finalidade/contribuição da sua disciplina para a formação dos professores?

P27

Faça aqui o upload do plano de ensino da sua disciplina de Libras do Curso de Pedagogia.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

ENVIAR

Página 1 de 3

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA Privacidade/Termos

Fonte: *Print Screen* do material de sistematização própria

Conforme descrevi, no decorrer da investigação, alguns planos de ensino das disciplinas de Libras foram localizados nos *sites* das IES. Se bem que não fosse, aparentemente, do conhecimento de Sara, a sua universidade estava entre as promulgadoras, por isso, foram sete os materiais a serem analisados, como já anunciei.

3.4.3 Procedimento para tratamento dos dados

Para detalhar o tratamento dos dados do Estudo II, criei mais um eixo de análise, balizada pelas respostas das questões 5 e 6, 13 a 17. As notas do eixo D, que nomeei como “Estrutura dos planos de ensino de Libras: análise documental e discursiva”, resultam da análise entre o que os professores dizem e o que fazem, tendo os dos planos de ensino como hipótese da ação.

Junto à citada divisão, sistematizei dois subeixos, na tentativa de apreender o confronto entre os subeixos e as narrativas dos participantes sobre as ementas e os objetivos, constantes nos planos de ensino das disciplinas em foco, adidos dos seguintes discursos (DUARTE, 2004).

4 RESULTADOS

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

M. BAKHTIN

Como explanei anteriormente, os resultados que serão demonstrados aludem-se à análise das participações de 12 professores responsáveis por ministrar a disciplina de Libras em cursos de Pedagogia, ofertados pelas sete universidades públicas do Paraná.

Apresentarei adiante os resultados concernentes às duas segmentações da pesquisa. O Estudo I abarca três eixos, sendo eles: A – Prática pedagógica no exercício do magistério; B – Como os professores avaliam a prática de docentes surdos e ouvintes; C – Contribuições da disciplina de Libras na formação do pedagogo; e respectivos subeixos. Já o Estudo II engloba o eixo D – Estrutura dos planos de ensino: análise documental e discursiva; e seus subeixos. Essa sistematização se dá em consonância ao agrupamento das respostas e intercambiada aos referenciais teórico-conceituais que norteiam a pesquisa (DUARTE, 2004).

Posteriormente, exibirei a discussão dos dados referentes aos eixos analisados e respectivos subeixos, conforme os materiais recolhidos no questionário, bem como os fragmentos das narrativas que ilustram a sistematização.

Ao articular os trechos das enunciações proferidas pelos participantes, incorporando também o procedimento de análise dos dados, entendo que um novo texto é construído, onde são aproximadas as semelhanças, os complementos ou as

divergências, e apontadas as recorrências, contradições, convergências e outros (BAKHTIN, 2003; DUARTE, 2004).

Reitero que os excertos apresentados nas respostas dos questionários serão mostrados ao longo da discussão, em destaque e entre aspas. Objetivando preservar a originalidade das vozes, apresento os enunciados selecionados para compor os dados da pesquisa *ipsis litteris* às informações escritas.

4.1 Do Estudo I

Com o eixo A, nominado “Prática pedagógica no exercício do magistério” e seus três subeixos, busco levantar as disposições acerca do método aplicado na mediação dos conteúdos, das comodidades e contratempos enfrentados no curso de Pedagogia, dos artifícios de interação praticados no meio universitário.

Em relação ao eixo B, intitulado “Como os professores avaliam a prática de docentes surdos e ouvintes”, trago as reflexões que os participantes fazem, quando a disciplina de Libras é ministrada por professores surdos ou ouvintes, no *locus* universitário.

Finalizando a primeira etapa, apresento o eixo C, o qual é caracterizado como “Contribuições da disciplina de Libras na formação do pedagogo”. Nessa parte, discorro sobre a finalidade desse componente curricular para os licenciandos, na visão dos sujeitos de pesquisa.

4.1.1 Eixo A: Prática pedagógica no exercício do magistério

Para melhor apresentar os resultados, reuni dados que se aproximavam, dividindo a seção em três subeixos. Primeiramente, referi-me ao “Método de ensino empregado na mediação de conteúdos” e os participantes puderam socializar se dividem ou não, os conteúdos teóricos dos práticos, e os aplicam em momentos distintos.

No segundo subeixo, que nomeei “O enfrentamento de aspectos que favorecem e dificultam a atuação no ensino superior” , apresento um panorama

profissional vivido pelos professores de Libras nos cursos de Pedagogia, nas universidades participantes.

No último subeixo, sendo “O processo de interação universitária”, tratei das formas de interação dos participantes nas IES; da(s) língua(s) de instrução empregada(s) na mediação dos conteúdos; dos procedimentos tomados para resolver as interrogações das turmas.

Para exemplificar os contextos de que falo, incluo trechos das respostas dos componentes da pesquisa. Adianto que optei, tanto aqui quanto ao longo do estudo, por salvaguardar a originalidade das vozes dos sujeitos. Portanto, caso haja discordância em relação às normas da gramática da Língua Portuguesa nestes discursos, o fato assim se justifica. Na sequência, passo aos subeixos.

4.1.1.1 Subeixo: Método de ensino empregado na mediação de conteúdos

Para que eu tivesse um panorama acerca dos métodos usados nas disciplinas, perguntei aos sujeitos (me utilizando do questionário), se faziam a divisão entre conteúdos teóricos e práticos durante as aulas. Por conta disso, apenas Simão e Odila não o realizavam, por exemplo: “*Não, justifique teórico histórica dos surdos, grupos trabalho pesquisa apresentação de libras. Pratico atividades de libras uso comunicação*” (Simão).

Já a maioria (10) respondeu positivamente, composta por: Odete, Oseias, Sabrina, Olga, Olinda, Ofélia, Saulo, Sara, Sônia, Olívia. Dentre eles, Oseias e Olinda incluíram nos discursos, aspectos normativos da disciplina, endossados pelos colegiados das suas instituições: “*Apesar do programa indicar que é uma disciplina teórica, Libras é uma disciplina essencialmente prática; no novo PPP do curso, aprovado esse ano, que passa a vigorar em 2019, a disciplina foi dividida em teórica e prática*” (OSEIAS); “[...] *As aulas práticas compõem 50[%] da carga horária [...] As aulas teóricas são organizadas a partir de estudos de textos*” (OLINDA).

A dupla, Sara e Sônia, relatam contar com o apoio da tecnologia na atuação docente: “[...] *a parte teórica eu explico no data show e a prática uso a Libras em contexto com frases e diálogos*” (SARA); “*Sim faço. Peço os alunos leiam em casa e fazer o slides pra apresentar a aula*” (SÔNIA).

Ainda nesta linha, participantes relataram fazer distinção entre “teoria versus prática”, justificando a supremacia de uma em relação à outra: “[...] *mais pratica e menos teoria porque a Libras é uma lingua viso-motora, é importante para os alunos pratiquem para nao esquecer os sinais e gramatica em Libras*” (SABRINA); “[...] *é importante conhecer o teórico (história, lutas, identidades, cultura, gramática), porém a pratica é essencial [...]*” (OLÍVIA).

Olga socializou empregar a Libras e a Língua Portuguesa em sala, afirmando que “[...] *mesmo os conteúdos teóricos são dados em libras (oral e sinais ao mesmo tempo) para que os alunos aprendam sinais em todas as aulas [...]*”. Igualmente, explicou que divide tanto as aulas quanto os temas, “[...] *entre teoria e prática (aprendizagem de sinais)*” (OLGA).

O discurso da participante, a meu ver, inclina-se para o ensino bimodal, que corresponde ao uso do Português sinalizado, como em outra exposição: “[...] *as vezes, no inicio da disciplina vejo a necessidade em utilizar a língua oral também em paralelo aos sinais*” (OLGA). O problema que percebo é a utilização da gramática da língua oral em concomitância ao léxico da língua de sinais, promovendo, desse modo, um sistema artificial de comunicação (QUADROS, 2008). Reitero que o bimodalismo recebe severas críticas de diversos pesquisadores da área, como Quadros, 2008; Sacks, 2010; Witkoski, 2011; dentre outros.

Nessa linha, evidencio os resultados das pesquisas de William Stokoe e de seu grupo, realizada em 1960. O estudo revelou que as línguas de sinais apresentam diferentes estruturas simultâneas de organização dos elementos, se comparado às línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Portanto, uma das implicações que avisto no uso síncrono de Libras e Língua Portuguesa é o prejuízo na comunicação e organização em uma das duas línguas (normalmente da Libras), se não em ambas.

Com base nas manifestações, pressuponho que, nos universos pesquisados, prevalece segregada a abordagem conceitual da empírica, ideia que se afina à tendência positivista, fundada por Augusto Comte (1978). O positivismo, cujas bases se encontram na antiguidade, está inserido no Idealismo Filosófico, o qual figura como uma das linhas do Idealismo Subjetivo, onde a única realidade é a consciência do sujeito (TRIVIÑOS, 1987). Essa pertença designa algumas marcas cruciais ao positivismo, como: conceber que o conhecimento científico da natureza, assim como da sociedade, jamais pode receber influência do pesquisador; se findar na

experimentação; ser quantitativo e presumir a existência de leis que pormenorizam a ocorrência dos fatos (GIL, 2008).

Triviños (1987) comenta Comte (1978) e traz apontamentos sobre as ideias básicas do “positivismo clássico”, que elenca a relevância dos conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos.

c) Talvez um dos assuntos mais discutidos no seio da cultura contemporânea seja o da relação teoria-prática. Comte acha que o estudo das ciências possui algo muito mais elevado que o de atender o interesse da indústria, que é o de "satisfazer a necessidade fundamental sentida por nossa inteligência, de conhecer as leis dos fenômenos", "prescindindo de toda consideração prática" (TRIVIÑOS, 1987, p. 35).

Esta divisão de conteúdos me conduz ao pensamento de realidades isoladas, independentes, logo, fragmentadas. Assim concebida, a prática pedagógica é tida como o resultado da aplicação de conteúdos teóricos, que se encaminham rumo à ação, à prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Contrário ao positivismo e ao encontro de Marx, Vásquez (2007) se posiciona e salienta a relevância em se perceber e conceber a unidade entre teoria e prática, indissociáveis à práxis pedagógica.

É preciso que o professor amplie seu conceito de prática, percebendo-o em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativas, pois a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar, isolar um do outro (VÁZQUEZ, 2007, p. 262).

Neste viés, Marx apresentou o materialismo histórico dialético, que se constitui na “[...] ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Diante do exposto, noto que as práticas positivistas não se afinam à educação de surdos, que tendem ao rumo da teoria marxista, dado caráter sócio-histórico-dialético a ser considerado nesse contexto educacional. Logo, quando o professor de Libras se reporta ao Congresso de Milão, às especificidades do mundo surdo, às tendências pelas quais o ensino de surdos passou, rememorando suas militâncias, conquistas e valores; torna-se impossível abdicar-se do contexto histórico, social, político, econômico e ideológico vivenciado por estes sujeitos, como preconiza Bakhtin (2010).

4.1.1.2 Subeixo: O enfrentamento de aspectos que favorecem e dificultam a atuação no ensino superior

No momento em que apresentei os participantes da pesquisa (Capítulo 3), trouxe o tempo individual de exercício do magistério, na disciplina de Libras, o qual aponta, coletivamente, de 8 meses a 10 anos, no momento da coleta. Neste ínterim, esses professores passaram por diversas situações, favoráveis ou não, ao atuar no Magistério Superior. Outrossim, discorro, adiante, em torno de aspectos que auxiliam ou dificultam o exercício da docência, ao ministrar a disciplina em xeque para as turmas de Pedagogia, nas IES correspondentes.

No que concerne às facilidades, os sujeitos salientam os artefatos culturais que unem a “comunidade surda-professor-aluno”: *“O envolvimento de longa data com a comunidade surda (a partir de 12/08/2000 data da minha primeira aula de Libras)”* (OSEIAS). *“Dramatização em Libras, levar a turma para conhecer associação e escola de surdos”* (SABRINA).

Já Olga, Olinda, Ofélia e Odila, destacam a grande adesão do grupo frente às discussões levantadas: *“Até hoje pude perceber que a disciplina de Libras é bem aceita e desperta muito interesse e curiosidade aos alunos, isso facilita muito o desenvolvimento da disciplina”* (OLGA). *“A ótima aceitação da turma quanto aos debates e reflexões referentes aos sistema de ensino inclusivo”* (OLINDA).

Há quem considere que o uso das mídias na circulação de dados pedagógicos/ técnicos foi uma escolha acertada: *“Muito bom tecnologia comunicação surdos e ouvintes Whatssap ou e-mail com internet”* (SIMÃO). *“O fato de ter acesso à internet na Universidade e a disposição de multimídias, pois as aulas são visuais e o uso de imagens e vídeos é fundamental”* (ODETE).

No que concerne aos empecilhos docentes, Simão e Saulo negaram essa existência: *“Não, quem é não interesse disciplina da libras que reaprova”* (SIMÃO). Em contrapartida, encontrei problemas atribuídos a várias frentes, a saber:

l) Política – condições estruturais e financeiras das IES, restrita carga horária da disciplina, salas numerosas, ausência de intérpretes junto às reuniões pedagógicas;

- II) Institucional – funcionários sem conhecimento (básico) de Libras;
- III) Ideológica – a diversidade linguística entre professor-aluno durante os debates;
- IV) Pedagógica – oferta da disciplina no último período de formação, quatro aulas sendo ministradas no mesmo dia, falta de comprometimento de alguns estudantes, dificuldade de concentração da turma, embaraço na articulação dos sinais (principalmente por pessoas mais idosas).

Os contratempos anteriormente elencados se mostram na sequência, como nos relatos de Sabrina e Olinda, relacionados a estudantes: *“Os alunos jovens precisam esforçarem a vontade de aprender a Libras e só divertem e preguiça de estudar, outros alunos velhos dificultam de sinalizar”* (SABRINA). *“Falta de concentração dos acadêmicos nas aulas práticas. Há muita dispersão da atenção e em alguns casos, até falta de respeito cultural e linguístico. Não consideram que Libras é língua”* (OLINDA).

Noto aqui antagonismo naquilo que tange ao comportamento de turmas que, ora dispõem-se a conversar e refletir sobre a inclusão: *“[...] ótima aceitação da turma quanto aos debates e reflexões referentes aos sistema de ensino inclusivo”* (OLINDA); ora agem descompromissadamente, menosprezando as singularidades da cultura surda: *“[...] alguns alunos se distraem com o uso de celular e não realiza os sinais que estão sendo ensinados ou não presta atenção nos conteúdos teóricos que enriquecem a disciplina”* (OLGA); *“Falta de concentração dos acadêmicos nas aulas práticas. Há muita dispersão da atenção e em alguns casos, até falta de respeito cultural e linguístico. Não consideram que Libras é língua”* (OLINDA).

Neste ensejo, sobre os aspectos concernentes à identidade e cultura, é possível perceber que os surdos vêm criando possibilidades, abrindo e consolidando-se em novas frentes de estudos e pesquisas que não se encaixam nos moldes forjados pela classe ouvinte, contrariando a ideia de que “não ouvir” é a lástima do sujeito (ANSAY, 2009; SACKS, 2010).

Os artefatos da cultura surda se remetem a um espaço de saber, os estudos surdos, que descortinam teorias acerca das identidades diferentes, da história cultural, da língua de sinais, do povo, da pedagogia, das leis, da literatura, da narrativa, da alteridade, além de maneiras outras de depreender o mundo (PERLIN; STROBEL, 2008; REIS, 2015). Esse *modus vivendi* não era considerado nos

primórdios da educação de surdos, que passou pelo oralismo, comunicação total e, atualmente, o bilinguismo, citado no primeiro capítulo.

Mesmo diante de práticas preconceituosas por parte de alguns alunos, como as relatadas por Olinda, de despreço cultural e desprestígio da língua de sinais, a comunidade surda comemorou a aprovação da Lei n.º 10.436/ 2002, regulamentada pelo Decreto n.º 5626/ 2005, a qual deu vazão e conferiu à Libras o *status* de língua, sendo inserida como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, respaldando a sistematização da educação de surdos. Por conseguinte, as universidades tiveram que se reorganizar de modo a atender aos dispositivos legais vigentes, adequando as matrizes curriculares dos cursos em foco.

Seria válido Olinda e outros professores, trazerem à tona a contradição referida anteriormente junto aos debates acadêmicos, caso já não ocorra, na busca de, a partir da autoavaliação, provocar reflexão e mudança atitudinal dentre os alunos. Masetto (2003), a esse respeito, evidencia a importância de o estudante conseguir perceber-se no processo de ensino/ aprendizagem, ao apontar que,

e) Tem sentido desenvolver-se a auto-avaliação, quando o próprio aluno aprende a diagnosticar o que aprendeu, quais são suas dificuldades no processo, e quais são suas capacidades que lhe facilitam aprender. Estas percepções o ajudarão por toda a vida.

f) A aula universitária, então, passa a ser também um espaço de avaliação: um espaço para o diagnóstico da aprendizagem, bem como de diálogo, discussões e sugestões para o seu desenvolvimento. (MASETTO, 2003, p. 16).

Sou capaz de dizer que, quando o professor promove a autoavaliação e os alunos passam pelo exercício da reflexão, conseguindo identificar suas potencialidades e fragilidades para o aprendizado, a aula transforma-se em um “termômetro” que mensura a sua própria evolução. Se essa prática for incorporada pelos acadêmicos, contribuirá para o exercício da autocrítica discente nos espaços pedagógicos, refratando, então, para a personalidade. É bastante simples julgar o que eu vejo no outro, entretanto, é tarefa nada fácil aceitar crítica que vem do outro que me vê. Esse movimento dialógico, estabelecido nas interações, se descomplica quando incorporamos que o outro nos preenche, nos modifica e, a partir de então, somos erguidos enquanto “gente” (BAKHTIN, 2003).

Ainda neste tópico, Olinda revelou encontrar “[...] *Resistência acadêmica quanto às avaliações práticas em Libras*”, explicando que alguns alunos, durante o

processo avaliativo, mostravam desdém pela Libras enquanto língua e partiam para brincadeiras.

Tendo em vista que a promoção à etapa seguinte da graduação exige que o acadêmico evidencie conhecimentos mínimos do componente curricular cursado (ou deveria ser assim), logo, cabe ao professor estabelecer critérios e instrumentos de avaliação para as turmas, já que ele será cobrado dos resultados individuais (finais). Embora a postura conservadora da avaliação, instalada há tempos, tenha sido entendida por muitos como o processo de “transmissão-verificação-registro”, esse paradigma que sentencia e classifica, sob a ótica de conhecimento reducionista e positivista, precisa ser ressignificado (HOFFMANN, 1994). Para tanto, se faz necessário:

[...] evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Assim, a autora (1994) propõe a perspectiva da "avaliação mediadora", na qual professor e aluno procuram sintonizar (em conjunto) o modo de ver os contextos. A partir de então, evolui-se para um processo avaliativo em que tenha acompanhamento reflexivo com diálogo, capaz de conectar entre si esses sujeitos, de uma maneira que o docente passa a apreender como o estudante chega à compreensão mediada, haja vista que:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula [...] Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p. 56).

As provocações feitas por Hoffmann (1994) parecem tranquilas para ser absorvidas e colocadas em ação, além de sérias candidatas a protagonizar clichês encontrados nos planejamentos de alguns professores: muito pelo contrário.

Vivemos num momento estranho, onde o *eu* “bate no peito” e brada que tem direitos, mas negligencia seus deveres, independentemente de sua posição socioeconômica: “a escola está errada, pois ninguém entende *meu* filho”, “posto *minha* posição nas redes sociais e aceito a opinião do outro, contanto que concorde

comigo”, “só ‘fecho negócio’ se *eu* levar vantagem”, “essa vaga é *minha*, sempre estaciono aqui”, “*eu* vi primeiro esse carrinho de compras”; e outros tantos exemplos poderiam ser adidos aqui.

Frente ao exposto, em tempos de alta do “EU, MEU, MINHA”²², suscito as “Olindas” e os estudantes a “remarem contra a correnteza” e experienciarem o “nós, nosso, nossa”; a enxergarem-se como atores na dinâmica educacional e “acalmarem o coração”, imergindo no ato reflexivo, não de modo tendencioso, mas “pensando fora da caixa”, (saindo de si), e passando, então, pelo exercício da alteridade (BAKHTIN, 2003). Só assim seremos (igualmente me incluo nessa) sujeitos que encontram no próximo a completude.

Não é de o meu propósito decretar que Olinda deva assumir a *mea culpa* no trato com os estudantes, longe disso, mesmo porque existem “n” quantidade que não se pode determinar aspectos envolvidos; mas sim, oportunizar um processo de revisão de conceitos que visem ao favorecimento da educação, apoiado do diálogo como instrumento mediador de conflitos.

Em relação à língua de sinais, é certo que o aprendizado requer atenção, consciência corporal, dedicação, dentre outros. Na maioria dos cursos concluídos por mim, que envolviam o uso de Libras, foi possível verificar a agitação pontual dos alunos, principalmente do público feminino (idem os cursos de Pedagogia), que encontrava graça e trivializava a articulação de alguns sinais, prejudicando o desenvolvimento das atividades. O fato, além de comprometer o aprendizado da turma, tolhia outros estudantes mais reservados durante as avaliações expositivas. Para certos ouvintes, a falta de destreza em expressar-se por meio da Libras está presente porque o uso desta língua-alvo na comunicação requer a empatia de “pensar como o surdo”, de enxergar o mundo na perspectiva do surdo, mas o aprendizado é diferente de uma língua oral-auditiva.

Acompanhando essa linha, Quadros e Schmiedt (2006, p. 13) dissertam que as línguas “[...] expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”. Nesse sentido, a comunicação em língua de sinais e em língua oral têm aspectos distintos, pois para os ouvintes, ruídos de conversa e inquietação na sala durante as aulas comprometem a mensagem. O que se ignora é

²² Utilizo a caixa alta para demarcar a voz “gritada”, conforme convencionado na *internet*.

que a agitação das carteiras, o movimento das pessoas, somado aos burburinhos, também podem causar prejuízo na assimilação de conteúdos por alunos surdos, principalmente dentre aqueles que possuem resíduo auditivo.

Embora a existência do desprestígio da Libras enquanto língua seja encontrada nos dados da pesquisa, é inegável a relevância sócio-histórico-cultural da língua de sinais para a consolidação dos surdos enquanto comunidade linguística e cidadã.

Dando sequência ao assunto do presente subeixo, destaco os embargos relatados por Olga, Oseias e Olinda, os quais revelaram ser desassistidos estruturalmente pelas universidades: “[...] *a parte da estrutura da Universidade*” (OLGA); “[...] *A dificuldade está em planejarmos alguns avanços e não termos condições estruturais/financeiras para isso*” (OSEIAS); “[...] *Falta de equipamento para registro dessas avaliações (uso equipamento particular)*” (OLINDA).

Quanto aos materiais de uso pedagógico, os sujeitos denunciaram a existência de uma lacuna que inviabiliza a efetivação ampla dos seus planos de ensino, que é a falta de equipamentos para documentar as avaliações. Entretanto, sendo Libras uma língua que se propaga basicamente através do campo visual, saliento, nesse ínterim, a relevância das IES proverem equipamentos diversos para a oferta dessa disciplina. O espaço da sala de aula não “dá conta” de acomodar os diversos gêneros de aprendizado, nesse caso, o visuoespacial. Então, o docente necessita recorrer a diferentes recursos tecnológicos para alcançar seus objetivos e cumprir com o disposto na ementa da disciplina, tal qual registrar as avaliações.

Nessa linha, Olinda destaca a presença de empecilhos tanto pedagógicos, como técnicos: “[...] *quando são aulas práticas [...] Há muito constrangimento em sinalizar*”; “[...] *Falta de equipamento para registro dessas avaliações (uso equipamento particular)*”.

Na comunicação em línguas de sinais, concernente aos dois primeiros obstáculos encontrados na(s) turma(s) de Olinda, autores como Quadros e Karnopp (2004) e Fernandes (2011) esclarecem que a informação linguística é apropriada pelos olhos e produzida pelo corpo, juntamente com elementos faciais, que se organizam em movimentos no espaço, produzindo unidades de sentido. Por isso, as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade visuoespacial, enquanto que as línguas orais são percebidas principalmente pelo canal da audição e produzidas em meio às práticas sonoras.

Dito isso, constato que a aquisição de Libras requer dedicação, tempo de estudo, uso das faculdades intelectuais, concentração; como toda língua, mas também envolve a exposição pública de movimentos corporais coordenados. Nem sempre o iniciante, em especial o ouvinte, consegue lidar confortavelmente com essas situações de imediato. Logo, destaco a importância de os professores de Libras se atinarem a essa possível problemática, buscando estratégias para a sua superação, como a aplicação de dinâmicas e brincadeiras para descontrair, oportunizando um clima favorável ao aprendizado.

4.1.1.3 Subeixo: O processo de interação universitária

Esta seção expressou meu desejo em obter informações sobre a atuação na instituição, a relação entre os colegas de trabalho e junto aos acadêmicos e, comunidade em geral.

Olinda foi específica e descreveu sua ação em sala: “*Conforme a ementa da disciplina de Libras, as aulas são divididas em dois momentos distintos: prática [...] e teórica*” (OLINDA). Os outros sujeitos apresentaram a atuação interna e externa à universidade (p. ex.): “*Dou as aulas de disciplina Libras. Atendo alunos fora de sala*” (SÔNIA). Já Sara mencionou o exercício em cursos de extensão (de Libras), no Programa de Inclusão e Acessibilidade e no “[...] *conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência represento o Ensino Superior*” (SARA).

Além da docência na disciplina de Libras em cursos de Pedagogia, é possível perceber o envolvimento dos participantes, tanto em atividades pedagógicas relacionadas diretamente à Libras, quanto em funções de gestão, cujas semelhanças agrupei nesses termos: ensino, pesquisa e extensão; docência da disciplina de Libras em outras licenciaturas, bacharelados, cursos de extensão, eventos da própria universidade e outras instituições; coordenação de projeto de extensão, de projeto de ensino, de TCC e do colegiado de pedagogia; elaboração de exercícios e prova em Libras; orientação de TCC; participação de reuniões de colegiado, supervisão de estágio.

Quanto à interação entre os pares, os sujeitos ouvintes não indicaram nenhuma controvérsia (confirmando minha hipótese). Por outro lado, deparei-me com revelações que me causaram profundo incômodo: lamentavelmente a história

dos participantes surdos (que responderam) não tem o mesmo desfecho e parece estagnada, conforme a descrição de Oseias: *“Como ouvinte não tenho nenhuma dificuldade [...] porém, como amigo dos docentes surdos, percebo que a interação entre eles e os demais fica restrita a breves cumprimentos de corredores e nada mais aprofundado”*. Ratificando a leitura desse professor, os participantes surdos assim denunciaram o modelo de convivência na universidade:

- Sabrina: *“[...] a interação nao foi muito bem, alguns professores sao bem educados e outros não. Falta um pouco de respeito, conhecimento compartilhado e confiança de cada um jeito próprio”*;

- Simão: *“Colegas alguns tem interesse libras que conseguiu comunicação”*;

- Sara: *“[...] Boa na maioria das vezes, embora que ainda existe preconceito por algumas colegas por eu ser surda”*;

- Sônia: *“Sou invisível pra eles”*.

Frente às falas, é execrável que as IES, berço de conhecimento, de estudos, teorias, práticas e discussões, as quais possuem (ideologicamente) compromisso com o conhecimento; até então “alocam” indivíduos detentores de altos títulos acadêmicos e vasta produção científica, mas tão alheios e indiferentes às questões de alteridade. Por vezes seus discursos são munidos de palavras e ações lisonjeiras, quando verdadeiramente o preconceito é velado. Não obstante, para além dos trabalhos da surdez, saliento que é preciso repensar *Surdez e o Outro*, pois, é na interação, no contato com o “outro”, que os sujeitos são constituídos (BAKHTIN, 2003), ou seja, a incompletude de um é preenchida por intermédio da relação com o outro, e vice-versa.

Ao tomar contato com as expressões: *“falta um pouco de respeito”*, *“ainda existe preconceito”*, *“alguns tem interesse”*, *“sou invisível”*; tenho o discernimento que o árduo caminho historicamente percorrido pelos surdos, de lutas, conquistas e reconhecimento, *“tem chão pela frente”*. Durante longo tempo, o surdo foi oprimido ao ponto de não ser considerado cidadão, tido como “ser” improvável de exercer suas faculdades intelectuais, sendo proibido de receber herança, dar-se em casamento ou confessar-se, pois, conforme a concepção da época, era desprovido de língua (FERNANDES, 2011).

Já Andreis-Witkoski (2012) conta que o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, foi uma conferência internacional de educadores surdos, onde uma maioria ouvinte elegeu o oralismo como o método mais adequado para a educação de

surdos. A contar desta data os surdos foram obrigados a se comunicar em língua oral-auditiva e a aprendizagem por meio da língua de sinais foi proibida.

Ainda sobre Milão, Perlin e Strobel (2008) ratificam que o evento assumiu grande impacto na educação de surdos, pois tiveram renegados seus direitos, no que se refere à sua condição de sujeito visual, de viver sua cultura, sua identidade, devendo reproduzir as ações da classe majoritária (ouvinte). Embora tenha ocorrido no século XIX, é possível encontrar resquícios dessa perspectiva nos tempos hodiernos, haja vista os depoimentos de Sabrina, Simão, Sara, Sônia.

Em contrapeso, por mais que o cenário não se mostre tão favorável ao exercício da alteridade, avisto um “lampejo” de esperança ao perceber que ao surdo é dada a “oportunidade de voz”, por exemplo, ao representar o ensino superior em um conselho municipal. Corroborando a isso, uma pesquisadora surda, em sua tese de doutoramento, constatou que, no instante em que o espaço universitário (o qual é apoderado por uma maioria linguística ouvinte) é dividido com professores surdos, significa que esses sujeitos estão demonstrando possuírem “[...] outras forças constitutivas de poder” (REIS, 2015, p. 126).

Apesar dos reveses a que se tem vivenciado, é notável que a comunidade surda venha se destacando ao demarcar “seu espaço na sociedade”, basta consultar a edição 2017 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que levou mais de 4,5 milhões de estudantes brasileiros (SOUZA, 2017) a refletir e discorrer sobre os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil, como tema da redação. Na mesma linha, sobrelevo a utilização da Libras como língua de instrução, a preservação e defesa de escola para surdos, o incentivo à formação em nível superior, o engajamento político em prol da comunidade surda, a consideração de perspectiva e condição sociolinguística desses sujeitos (ANDREIS-WITKOSKI, 2012).

A respeito da língua veicular nas aulas, Odete, Olinda, Oseias, Olga e Simão informaram que fazem uso da Língua Portuguesa e da Libras, conforme necessidade: “*Nas aulas teóricas [a predominância] é o português, nas aulas práticas é a Libras com interferências do português quando do não entendimento dos sinais e seus usos*” (OLINDA); “*Nas três primeiras aulas uso bastante a língua portuguesa. Da quarta em diante a Libras é predominante*” (ODETE). “*Só principal libras é pois é oficial disciplina de Libras mas um pouco analise teoria português e*

Libras” (SIMÃO)²³. Já Sabrina, Sônia, Sara e Odila indicaram o emprego da Libras na mediação de conteúdos, enquanto Ofélia e Olívia apontaram somente a Língua Portuguesa.

Quando perguntei se os discentes se reportavam a eles em caso de dúvidas, unanimemente as respostas foram afirmativas. No entanto, Olinda levantou uma problemática que envolve a exposição pessoal: *“Sim, na maioria das vezes. Porém, quando são aulas práticas as dúvidas são comentadas com os colegas próximos. Há muito constrangimento em sinalizar”*.

Baseada em minha experiência pessoal e profissional, considero que o aprendizado em língua de sinais requer o envolvimento de diversas faculdades intelectuais, como: associação, memória, cognição, coordenação psicomotora, atenção, raciocínio, classificação, discriminação visual, linguagem corporal, orientação espaço-temporal, lateralidade, estratégia; somadas à “bravura” de se expressar em público, quando todos os olhos se voltam ao aprendiz durante a articulação dos sinais. Aproveito o ensejo para sublinhar que nem sempre as pessoas estão predispostas a “driblar” a inibição, a insegurança, o pânico, a ansiedade, a baixa autoestima e/ou demais sentimentos opressores; ou mesmo a identificar suas fragilidades cognoscitivas. Quiçá seja esta a situação dos alunos de Olinda.

Houve também enunciados que elucidaram as estratégias dos estudantes para estabelecer comunicação com os professores surdos: *“[...] tentando sinalizar e escrevendo no papel pergunta sobre as duvidas deles”* (SABRINA); *“[...] as vezes por leitura labial ou por escrito”* (SARA). O fato de os alunos se valerem de mais de um recurso de interação contribui significativamente na construção do vínculo afetivo entre professor-aluno, o que, aliás, considero indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem²⁴.

Por outro lado, se os alunos de Sara não procuram a intervenção em Libras, é mais um indício da insatisfatória carga horária, a qual não está oferecendo condições para fazer uma pergunta sinalizada, tampouco promover o aprendizado em língua de sinais.

²³ Por meio dos termos *“[...] mas um pouco analise teoria português e Libras [...]”* inferi que Simão também fizesse parte desse grupo.

²⁴ Ao longo da minha trajetória discente e docente, pude constatar, de modo empírico, o quão importante é a construção do vínculo afetivo entre professor-aluno, uma vez que reflete significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Na indagação que versava à desenvoltura dos participantes junto às dúvidas dos alunos, não houve resposta negativa, entretanto, exclusivamente Olga e Olinda endossaram a *(in)formação*²⁵, a pesquisa, como caminho a ser trilhado por formadores e formandos: “[...] *não tenho vergonha em dizer que não sei, caso de fato seja algo que não saberei responder, trago sempre a resposta na próxima aula. Ou peço para que os alunos pesquisem e fazemos a discussão na aula seguinte*” (OLGA); “[...] *Nunca houve caso de uma pergunta que eu não soubesse responder, porém houve casos em que respondi parcialmente e em aula subsequente complementei a explicação*” (OLINDA).

Perante os contextos observados no presente eixo, depreendo que a ação pedagógica universitária de Libras vem, paulatinamente, sendo erigida. Todavia, urge a desconstrução de práticas que estão incrustadas em nós, professores, e que as reproduzimos (por que mesmo?) porque assim fizeram conosco. Desse modo, “a quilometragem está alta” e “já passou da hora de fazer revisão”, por isso, será necessária a “substituição de várias peças”, para que o “veículo” retome a função de “conduzir passageiros rumo ao destino traçado”, nesse caso, promover formação aos formadores.

4.1.2 Eixo B: Como os professores avaliam a prática de docentes surdos e ouvintes

Em relação à língua de sinais, o exercício do magistério nesta seara carrega consigo uma antiga inquietação: “Ouvinte pode “dar aula” de Libras, ou só o surdo?”.

Frente a essa polêmica, interessa-me, por ora, ouvir os participantes na tentativa, não de encontrar a resposta, mas de ter o meu excedente de visão, que me possibilita ver mais do outro do que ele vê de si mesmo. O fato de estar situada “do lado de fora” me oportuniza a colocar-me no lugar do outro, ou seja, “[...] minha posição exterior (minha ‘exotopia’) me dá o privilégio de vê-lo como um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 16).

Este eixo foi construído a partir do material constante das impressões dos participantes acerca da oferta da disciplina de Libras, tendo como regente o profissional surdo ou ouvinte.

²⁵ Uso expressão “*(in)formação*” como equivale ao termo “em estado de formação” e, concomitantemente, em alusão aos saberes que são experienciados pelas participantes.

Assim sendo, inicio a discussão com as opiniões de Ofélia e Olívia, as quais se mantêm indiferentes à questão: *“Acredito que não [haja diferença] desde que o professor ouvinte tenha uma didática adequada e propriedade no seu ensino sobre a disciplina. Acho que ter fluência em libras e convívio com a comunidade surda é de suma importância, pois ministrar o que prática e conhece contribui para formação do educando [...]”* (OLÍVIA).

Os demais acreditam de modo veemente que exista desigualdade na prática pedagógica entre professores surdos (PS, nesse capítulo) e professores ouvintes (PO, idem). Para Olinda, haverá prejuízo nas questões conceituais, quando ministrada por PS, com ou sem a participação de Tils: *“Não são aprofundados os conteúdos (nem mesmo quando tem Tils mediando)”*.

Em sentido antagônico, Reis (2015) celebra triunfos alusivos à presença do PS no ensino superior, constatando em sua pesquisa a ampla possibilidade que esses profissionais desvelam na contribuição de um trilhar próprio da política. No mesmo tom, enaltece as potencialidades da comunidade surda na atuação docente (universitária):

Para compreender que a nova narrativa do jeito que os professores surdos se aproximam da política própria para atuarem na Educação Superior é uma questão inédita para a nossa comunidade surda mostrando todo argumento da nossa competência linguística até didática para o ensino. De qualquer disciplina por ele assumida, bem como a competência devida para realizar projetos de pesquisa e extensão como qualquer professor, sem desmerecer a qualidade (REIS, 2015, p. 125).

Nesse ensejo, me aproximo da autora (2015) e dissono do parecer de Olinda. Penso que o nivelamento por baixo da classe professoral surda incorre em leituras errôneas da realidade, ao passo que generaliza uma parte pelo todo. Sendo assim, defendo que surdos e ouvintes detêm condições de protagonizar um bom trabalho acadêmico; bem como esses atores (surdos e ouvintes) podem não “dar conta” de cumprir com suas atribuições pedagógicas.

No que se refere ao trabalho do Tils, Brasil (2010) orienta que esses profissionais desempenhem sua função “[...] com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial [...] pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir” (BRASIL, 2010, Artigo 7º). Dessa forma, Olinda indica que a lacuna acarretada pela superficialidade teórica não será suprida pelo Tils, hajam vista as suas atribuições.

De fato, destaco que no alcance universitário, cabe ao Tils mediar a comunicação entre o surdo e alunos, demais professores, equipe gestora e outros que se fizerem necessários, conforme preconizado na Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010, Artigo 6º).

Ainda sobre a atividade docente dos surdos, os participantes destacaram as propriedades trazidas por esses sujeitos como forma peculiar de conduzir a disciplina, tendo a Libras a seu favor (p. ex.):

- Odete: *“Os professores surdos possuem uma forma singular de conduzir a disciplina; enfatizam mais a prática e algumas características da cultura”*;

- Odila: *“[...] mesmo os ouvintes conhecendo a Libras o professor surdo tem a Libras como língua materna”*;

- Oseias: *“[...] O Professor Surdo ensinará a língua do qual é usuário e pela qual se comunica essencialmente [...] os alunos focam mais a atenção no vocabulário”*;

- Sabrina: *“[...] Língua de Sinais, professor surdo, quase nada em português falado, compara Fisk, professores falem só Inglês na aula de Inglês. Isto é legal e importante para elea”*;

- Sara: *“O professor surdo consegue transmitir melhor os sinais de Libras do que o professor ouvinte”*;

- Simão: *“Professores dos surdos sabem como é metodologia estratégia da Libras”*.

Assim sendo, pode notar que existe consonância entre os excertos dos ouvintes e surdos, apontando a língua como premissa maior para exercer a docência de Libras, com exceção de Olinda.

Por outro lado, a ação educacional efetivada por PO divide opiniões entre aqueles que mostram as diferenças os que criticam e os que defendem esse protagonismo.

No primeiro caso, a seguinte dupla admite que sempre haverá divergências, (inclusive entre pessoas com equivalente condição sensorial), e cada uma trará uma nova experiência, como: *“[...] surdo e surdo, ouvinte e surdo, ouvinte e ouvinte são diferentes mesmo”* (SABRINA); *“Com o professor ouvinte, os alunos perguntam sobre outros aspectos da Educação dos Surdos (como alfabetizar uma criança surda?)”* (OSEIAS).

Para Olinda, as aulas com PO culminarão em perdas de ordens linguísticas, pedagógicas e culturais, considerando que maior número apresenta experiência e formação insuficientes, como elucidado adiante: “[...] a maioria dos professores [ouvintes] não tem o hábito do estudo sintático da Libras e acabam promovendo um ‘português sinalizado’²⁶” (OLINDA).

Em contrapartida, Sara mencionou a possibilidade de destaque dos profissionais ouvintes sobre os surdos, em abordagens conceituais, sendo apoiada por Simão, o qual admite haver diferença na forma de oferta dessa disciplina conforme a situação sensorial do professor:

Sim, muito diferença porque maiores professores dos ouvintes mais oral que sobre mais que do teoria que não tem pratica da libras e isso, não conseguem comunicação da libras dos surdos que não sabem como metodologia. Mas é raro professor de ouvintes sem fala pratica da libras... Professores dos surdos sabem como é metodologia estrategia da Libras. Infelizmente professor de ouvintes algumas não sabem como é empatia dos surdos, cultura surda e comunidade surda (SIMÃO).

Caso eu não esteja enganada com o Português de Simão, o mesmo quis explicar que grande parcela dos docentes ouvintes utiliza a língua oral para se dedicar à mediação dos conhecimentos teóricos, porque não tem “traquejo” da Libras e, conseqüentemente, não consegue desenvolver uma metodologia adequada para o seu ensino. No entanto, ele admite ser raro encontrar um PO que não aborde a prática de Libras, durante a disciplina. O participante complementou que os PS é quem sabem empregar metodologias e estratégias para aquisição da Libras. Simão finaliza, lamentando o fato de alguns PO não conseguirem se “colocar no lugar dos surdos” e desconhecem sobre a cultura e comunidade surda.

Tendo em conta o que revela o Evangelho de São Lucas 6,45 “[...] a boca fala daquilo de que o coração está cheio”, se Simão estiver certo quanto à insuficiente fluência de Libras dos PO, reside aí uma contrariedade, a qual implicará numa lacuna em relação a esses saberes, direcionados aos acadêmicos. Assim sendo, se o ser humano expressa daquilo que comunga, quiçá poderá ser feita a seguinte apuração: “o docente não fala daquilo que não sabe”. E, neste contexto significativo, Pimenta (1997) destaca que o estudo é também a autoformação, pois os saberes iniciais conflitados às experiências práticas do cotidiano escolar, somados às trocas

²⁶ Discutido no eixo anterior.

de vivência com professores vão incidir *na* e *sobre* a prática desses profissionais, contribuindo para remediar conflitos.

Ainda Sônia e Sara defendem que os PS têm melhores condições de ensinar a Libras, assim: *“Percebo que os alunos aprendem melhor com professor surdo”* (SÔNIA). Sara colocou em relevo a necessidade de formação entre os colegas ouvintes, tecendo enfáticas críticas às ações equivocadas em sala: *“[...] E muitas vezes o professor ouvinte não respeita a cultura surda, muitas vezes na sala de aula ensina música que não faz parte da cultura surda”* (SARA, grifo próprio). A expressão duplamente salientada por Sara evidencia um sentimento exacerbado.

Quando Sara menciona a música nas aulas, faço a inferência de que ela não se opõe ao seu uso em sala, porém, endosso que compete ao professor selecionar o tipo de atividade que será promovida (caso que, frequentemente, não vem ocorrendo dentre os professores ouvintes, na opinião de Sara).

No entanto, para essa questão, apenas Olga afirmou que existem situações que são convenientes à “docência ouvinte”, pois, na opinião da participante, esses professores, por conta da língua, têm mais facilidade para dividir suas vivências em escolas inclusivas com os acadêmicos (na maioria ouvintes), e podem sugerir desfechos às possíveis problemáticas:

[...] como o professor que possui um aluno surdo em sala de aula pode montar sua aula de forma que o conteúdo contemple a língua de sinais; como avaliar as atividades de um aluno que possui o português como L2? qual o papel de professor e qual o papel do intérprete em sala de aula, entre outros... Esses são aspectos que abordo em minha disciplina com os futuros professores (OLGA).

Diante do exposto, consigo enxergar que, tanto os profissionais ouvintes quanto os surdos, atribuem aos últimos a propriedade da docência na disciplina de Libras, tendo em conta a proximidade que os surdos têm no uso da língua de sinais.

Dando continuidade, conduzi os participantes à indicação de três aspectos favoráveis de a disciplina permanecer sob a responsabilidade de PS, assim como de PO. Desse modo, agrupei as respostas por temáticas afins e iniciei a primeira discussão, cuja pauta é o exercício da docência por PS:

- “Melhor *performance* na Libras”. Ao todo, 9 participantes consideram que, a situação de o PS exibir melhor desempenho no uso e conhecimento da Libras, em relação ao PO, chancela sua atuação docente na disciplina de Libras (p. ex): *“[...] Domínio linguístico da Libras (com a maioria dos professores surdos); [...]*

conversação em sinais em todas as aulas” (OLINDA); “[...] *Usuário nato da Língua de Sinais ensina*” (OSEIAS).

- “Identidade + cultura surda = professor surdo”. Foram 8 os que defendem que o estreitamento com os aspectos identitários e culturais da comunidade surda como “ponto a favor” do PS no ato docente:

[...] e aspectos da cultura surda que os alunos vão tomando conhecimento pelo convívio e tornando-se assim mais sensíveis como abanar as mão para chamar o professor, o piscar das luzes da sala como sinal de chamada de atenção, entre outras questões (ODETE).

- “Travando o (d)e(m)bate”. Houve três manifestações que aliam a conquista do espaço pelo surdo ao aval da atuação docente por PS: “[...] *As dificuldades perante a comunidade ouvinte, as lutas e os direito da comunidade*” (OLGA);

- “A pertença”. Somam-se 3 os que salientam a ideia da proximidade do aprendiz com o sujeito surdo como vantagem do PS, por pertencer (genuinamente) e atuar na comunidade surda (p. ex.): “*O ser surdo de mesma comunidade/mesmo povo*” (SABRINA);

- “*A inclusão como ‘companheira’*”. Para Olinda, o PS vivencia de muito perto a problemática da inclusão, por isso, tal fato se torna um aspecto favorável à “docência surda”;

- “*Surdos e ouvintes: uma questão de diferença linguística*”. Odila defende que a atuação do PS como regente conduzirá o estudante ao entendimento que entre surdos e ouvintes existe “[...] *apenas uma diferença linguística*” (ODILA).

Em relação às aulas lecionadas por PO, os quais possuem o Português como L1, a metade dos participantes argumentou que esses profissionais estão em situação de vantagem por fazerem uso da Língua Portuguesa, juntamente como os estudantes (majoritariamente ouvintes). Na visão dos sujeitos, quando docente e discente têm a língua em comum, a mediação de fundamentos conceituais torna-se facilitada, bem como a resolução de dúvidas e a aplicação de certas atividades e discussões (p. ex): “[...] *(é mais fácil comparar as estruturas das línguas, tomando a própria experiência como referência de aprendiz); maior possibilidade de trabalhar com seminários teóricos*” (ODETE); “*Só sobre teoria, conhecimento e polemica da Libras*” (SIMÃO).

De frente a essas ideias, tomo a liberdade para partilhar uma experiência. Na graduação, tive um professor (ouvinte), responsável por uma disciplina que

oportunizava saberes bastante alheios a mim. Desse modo, ainda que ele apresentasse domínio do conteúdo abordado, partilhando da minha L1, tive muitas dificuldades de assimilação em sala, dada a dificuldade didática que esse profissional exibia, então, a estratégia que encontrei (e deu certo) foi intensificar os estudos em casa.

Dentre as informações recolhidas, houve duas opiniões de cada vertente, observadas adiante, como a possibilidade de o PO ser um exemplo, com quem os estudantes podem se identificar (contanto que seja fluente nessa língua), como Odila e Oseias: “[...] *demostrar aos alunos ouvintes que todos podemos nos comunicar em Libras*” (ODILA).

Já Olga e Olinda reiteraram que o PO apresenta melhor organização dos assuntos burocrático-pedagógicos, como “[...] *tempo/conteúdo/avaliação*” (OLINDA). Ainda Olinda e Olívia externaram que o PO apresenta melhores estratégias e cuidados metodológicos no ensino dos sinais.

Enquanto isso, Sara e Odila ressaltaram a condição que o PO tem de transitar pelas duas línguas. Apenas Oseias lembrou que esse profissional pode favorecer a circulação da língua de sinais no espaço universitário, assim: “[...] *Professores Ouvintes podem contribuir para a inserção da Libras nas IES em conjunto com os Professores Surdos, não precisa/não deve ser uma área exclusiva dos Surdos*” (OSEIAS).

Nessa linha, acredito que o último trecho da fala de Oseias poderia ser substituído por: “*não precisa/não deve ser uma [tarefa] exclusiva dos Surdos*” (grifo próprio). Então, surdos e ouvintes, cada um em sua unicidade, podem desenvolver uma excelente parceria, assim como os dedos da mão: “quando um deles está debilitado, só então os outros quatro sentem sua falta e se esforçam para ‘cobrir’ sua ausência, poupando-o até que esteja reestabelecido para, só então, retomarem o trabalho coletivo”.

Uso a simples analogia como pano de fundo para expressar que cada ser, sendo único em seu lugar, tem um papel a exercer na existência, posição essa que ninguém pode abraçar, já que só ele é capaz de assumir suas responsabilidades. Então, “[...] É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida, sendo tanto real e necessariamente dada como real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-seralcançado” (BAKHTIN, 2010 apud SILVESTRE; FIGUEREDO; PESSOA, 2015, p. 121).

“Pois bem...” Diante de questões tão tensas (e não fáceis de serem analisadas), o que descortino nesse cenário é:

1- O professor que “vende seu peixe”, muitas vezes generalizando suas opiniões (p. ex.); *“Acredito que os aspectos teóricos práticos voltados para a formação de professores seja uma qualidade dos ouvintes que já tiveram essa experiência com alunos surdos sem saber o que abordar na aula”* (OLGA);

2- Uns que ressaltam as características alheias (p. ex.): *“[...] Com o professor surdo, os alunos focam mais a atenção no vocabulário. Com o professor ouvinte, os alunos perguntam sobre outros aspectos da Educação dos Surdos”* (OSEIAS);

3- Outros que têm uma visão pessimista na condução da disciplina (p. ex.): *“[...] Quando é professor surdo [...] Não são aprofundados os conteúdos [teóricos] (nem mesmo quando tem TILS mediando). Quando é professor ouvinte, o prejuízo é na parte prática, pois a maioria dos professores não tem o hábito do estudo sintático da Libras [...]”* (OLINDA);

4- Conceitos linguísticos sendo apontados como primeiros na condução da disciplina de Libras em cursos de Pedagogia, em detrimento aos pedagógico-didáticos (p. ex.); *“[...] pois mesmo os ouvintes conhecendo a Libras o professor surdo tem a Libras como língua materna”* (ODILA);

5- A “síndrome do professor perfeito” (p. ex.): *“[...] maiores professores dos ouvintes [...] não conseguem comunicação da libras dos surdos que não sabem como metodologia. [...] Professores dos surdos sabem como é metodologia estratégia da Libras”* (SIMÃO);

6- A desconstrução da “síndrome do professor perfeito” (p. ex.): *“[...] dependendo do professor surdo, o professor ouvinte consegue transmitir melhor a parte teórica”* (SARA); *“[...] surdo e surdo, ouvinte e surdo, ouvinte e ouvinte são diferentes mesmo.”* (SABRINA).

Dentre os aspectos anteriormente descritos, o item 4 vem sendo uma constante nas falas dos participantes, que apontam a língua como premissa do professor regente. O problema que vejo é incorrer no que Lodi e Lacerda (2015) alertam, tendo a formação dos futuros licenciados conduzida para os saberes de Libras, sobre a Libras, acerca do processo de aprendizagem dos surdos e dos Estudos Surdos; abdicando do direcionamento que conduz aos saberes pedagógico didáticos. Nesses termos, Louzada, Martins e Giroto (2017), ao analisarem práticas pedagógicas nas disciplinas de Libras, em cursos de Pedagogia, revelaram

encontrar organizações curriculares, cuja ênfase se volvia ao ensino de Libras, aos conteúdos sobre Libras e/ou às políticas educacionais para surdos e, por vezes, combinava um pouco de cada.

Em relação ao item 5, penso que seja “perigoso” idealizar os surdos como modelo de professor da disciplina de Libras, só porque “[...] São fluentes em sua língua natural” (OFÉLIA) e conforme o “enformado”²⁷ pelos participantes. Será que quem enuncia (principalmente) nessa língua tem a “última bolacha do pacote”?

É aí que “acende a luz amarela”: um matemático brasileiro (ouvinte) pode ser um bom professor da disciplina de Português? “Pode”, considerando que tenha formação e conhecimentos (conceituais e práticos) aprofundados sobre o componente, somados aos saberes necessários à docência. Logo, entendo que o exercício do magistério requer, além de conhecimentos do objeto a ser estudado, o estreitamento com a pesquisa, com o trato humano, com o processo de ensino-aprendizagem, e outros. Então, assim reflito: um surdo tem condições de ser um bom professor de Libras? “Tem”; e um ouvinte? “Pode também”²⁸. No entanto, considero que o fato de o docente ser surdo não lhe assegura o domínio dos componentes linguísticos da Libras para o seu ensino, assim como ao ouvinte brasileiro, lecionar a Língua Portuguesa, conforme apreendi nos discursos de alguns sujeitos da pesquisa:

- Sara: “[...] O professor surdo consegue transmitir melhor os sinais de Libras do que o professor ouvinte [...]”;

- Simão: “[...] Professores dos surdos sabem como é metodologia estratégia da Libras [...]”;

- Olinda: “[Professores ouvintes apresentam] Explicações teóricas mais detalhadas; maior organização tempo/conteúdo/avaliação; maior cuidado aos parâmetros principais nas aulas práticas [...]”;

- Oseias: “[...] O Professor Surdo ensinará a língua do qual é usuário e pela qual se comunica essencialmente [...]”;

- Odila: “[...] mesmo os ouvintes conhecendo a Libras o professor surdo tem a Libras como língua materna”.

²⁷ Colocado numa forma, moldado.

²⁸ Contanto que apresente as características que anteriormente levantei sobre um bom professor.

Diante do exposto, justifico o porquê de declinar do julgamento que concebe a condição sensorial do professor (tanto surdo como ouvinte) como salvaguarda para o exercício da docência da disciplina de Libras.

Ainda em relação a estas deduções particulares, permita-me o leitor “colocar na roda” a seguinte situação-problema: “Três sujeitos, licenciados, são aprovados num concurso público para atuar como docente da disciplina de Libras, na mesma universidade, e apresentam as próximas características”:

Sujeito 1: Ouvinte, imerso na cultura e comunidade surda, que teve a Língua Portuguesa como L1 e a Libras como L2”.

Sujeito 2: Coda²⁹, imerso na cultura e comunidade surda desde a mais tenra idade e que teve a Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2;

Sujeito 3: Surdo, viveu lá no “interiorzão” do país, cuja Libras não foi sua L1, mas o Português, teve pouco contato com aspectos político-histórico-culturais da comunidade surda (apenas depois de adulto).

Dado o contexto, qual dos sujeitos (1, 2 ou 3) apresenta maior atributo para desempenhar a função magisterial? As deduções dos participantes, anteriormente colocadas em relevo, se sustentam? Se nascemos com predisposição a aprender; será que todos nascemos com predisposição a “ensinar”?

Vejamos: Triviños (1987) reitera que a aplicação de práticas dedutivas, oriundas do positivismo, se achega mais às ciências exatas; distanciando-se dos objetivos que elenquei no estudo, pois

Muitos filósofos, especialmente os que provêm do campo do positivismo lógico, aceitam como verdadeiro aquilo que mostra *concordância ou coerência do pensamento consigo mesmo* e que se pode perceber na *ausência de contradição* entre os juízos.

Este tipo de Critério de Verdade é válido para a lógica formal e para as matemáticas. Quando se trabalha com verdades materiais, este critério pode conduzir a erros, ou a absurdos (TRIVIÑOS, 1987, p. 27, grifo do autor).

Na sequência da obra, o autor (1987) convida à apreciação um silogismo³⁰, o qual o veículo, com “algumas” adaptações, sendo elas:

- Premissa maior: Todas as práticas ouvintistas são abomináveis;
- Premissa menor: Ora, os ouvintes impuseram as práticas ouvintistas;

²⁹ Sander (2016) adota o termo “*Children of deaf adults*” (Coda), o traduzido para a Língua Portuguesa como “Filhos ouvintes de pais surdos”.

³⁰ Silogismo: Argumento formado por três proposições; a maior, a menor (premissas) e a conclusão deduzida da maior, por intermédio da menor (SILOGISMO, 2018).

- Conclusão: Logo, os ouvintes são abomináveis.

Com isso, não entenda o leitor que eu esteja fazendo apologia a este ou àquele para exercer o magistério, ou (pior), que eu me encontre decretando “Abaixo o surdo!”, ou “Fora os ouvintes!”. O que me causa desconforto é a posição (reitero) generalista pela a qual a ação da docência de Libras tem sido analisada. Tendo como base as informações dos participantes do estudo, “levanto a bandeira” de que a comunidade surda (ainda) precisa sustentar esforços para que os parceiros professores (surdos) persistam no páreo, não como um grupo que objetiva vencer uma disputa, mas como quem se reveste de copioso “empoderamento surdo”, capaz de desconstruir arquétipos impostos (e mantidos) por uma classe preponderante. Mesmo que o (d)e(m)bate pareça nunca ter fim, a essa altura, não podemos esmorecer: “Força, colegas!”.

Igualmente, conclamo aos aliados professores (ouvintes), que militam pelo movimento surdo, a não desistirem do compromisso que firmaram (da causa que erigiram) não só junto à comunidade surda, mas consigo mesmo. Pasmem (ou não), nós, ouvintes, também já fomos incompreendidos por alguns membros da classe surda, os quais protestam (até hoje) que devemos pagar pelos pecados ouvintistas, cometidos outrora (bem outrora), por nossos antepassados, decretando, por conta disso, a sentença apresentada anteriormente: “os ouvintes são abomináveis”. O veredicto, a que discretamente somos sentenciados, provém de alguns surdos que, por conta de infelizes experiências, “defendem” que todo ouvinte objetiva se prevalecer sobre os primeiros (ou algo assim).

4.1.3 Eixo C: Contribuições da disciplina de Libras na formação do pedagogo

Ao iniciar as discussões do atual eixo, gostaria de exibir as finalidades para as quais os cursos de Pedagogia (em estudo) se voltam. Para tanto, consultei os *sites* das universidades em pauta e confirmei que esses educadores são formados para atuar no magistério e na gestão pedagógica, tendo como campo de trabalho o escolar e o não escolar, sendo o primeiro do meu interesse, no presente ensejo.

De modo igual, verifiquei nos sítios que essa licenciatura permite ao profissional, a docência em centros de EI; escolas que ofertam os anos iniciais do

EF; disciplinas pedagógicas³¹ do EM e nos cursos de formação de professores³²(apenas a UEL acrescentou a EJA como espaço de atuação); além da gestão pedagógica.

No âmbito público estadual paranaense, principal empregador do magistério, o foco específico do pedagogo a partir dos anos finais do EF até o EM, os pedagogos atuarão praticamente em atividades administrativas, conforme o último edital de concurso demonstra:

Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: [...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [...] acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias [...] (PARANÁ, 2013, p.2).

Nessa organização, o pedagogo atuará como articulador das ações didático-pedagógicas, promovendo a intersecção da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, conforme o anterior documento (2013), a mediação de conteúdos escolares aos alunos não se figura como atribuição ordinária desse profissional, apenas em caráter extraordinário, como nas distribuições de aulas extras onde não há professor concursado/habilitado para a disciplina específica.

A contar do atual eixo, oportuneizei aos participantes discorrerem sobre o papel da disciplina de Libras na construção dos saberes do pedagogo em formação. Como houve distintas leituras dos participantes quanto aos objetivos do componente curricular em foco e ao perfil do docente, reagrubei as recorrências, sistematizando-as em três subeixos, indicando que a disciplina vem servindo ao propósito de preparar os futuros professores para o ensino de estudantes surdos, além de promover entre esses formandos o conhecimento dos aspectos circundantes da identidade surda, bem como possibilitar-lhes a aprendizagem (ou não) da Libras, visando à comunicação com estudantes surdos e a disseminação da língua de sinais.

³¹ São consideradas disciplinas pedagógicas a sociologia e a filosofia. O pedagogo pode atuar nessas frentes quando não houver profissional com habilitação específica.

³² Referem-se aos cursos de magistério, nível médio, que ainda são ofertados no estado do Paraná.

4.1.3.1 Preparar para o ensino de estudantes surdos

Na interpretação da metade dos sujeitos, a disciplina desenrola-se na formação docente com o objetivo de preparar o futuro professor para o ensino de estudantes surdos, em ambiente escolar inclusivo, bem como conduzir o graduando ao alargamento da visão quanto à importância de se desenvolver práticas adequadas e de realizar trabalho colaborativo³³ junto àqueles que acompanham esses alunos, dentro e fora da sala de aula (p. ex.): “[...] a disciplina também abre a mente dos professores para uma mudança na prática docente, a preocupação com a aprendizagem desse alunos e o trabalho em equipe com o intérprete, direção, e equipe pedagógica para o desenvolvimento desses alunos.” (OLGA);

“Creio que o item do decreto 5626/05 que expressa melhor essa finalidade é o que se refere à preparação do professor regente para lidar com as singularidades linguísticas do aluno surdo” (ODETE);

“Objetivo alguns podia inclusão na sala alunos surdos são importante conhecimento estratégia ensino de Libras” (SIMÃO).

Essa tessitura revelada por Simão causa-me estranheza, pois o espaço adequado ao (futuro) pedagogo voltado ao desenvolvimento de práticas para o ensino de língua é o curso de Pedagogia Bilíngue, cujo público de atuação é alunos matriculados na EI e EF (anos iniciais) (BRASIL, 2005; BRASIL, 2014a; LODI; LACERDA, 2015).

Afinando-se a essa conjuntura, o GT, designado pelo MEC/SECADI, em 2014, assim norteia a formação dos profissionais que, formalmente, mediarão o ensino de Libras no âmbito escolar:

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da [sic] Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2014a, p. 17-18, grifo próprio).

³³ Ao lançar mão do termo “trabalho colaborativo”, refiro-me às práticas educativas construídas coletivamente e socializadas entre professores, TIs, equipe pedagógica e diretiva, merendeiras, agentes técnicos, de conservação e zeladoria, e outros profissionais que se fizerem presente na escola, visando ao desenvolvimento dos alunos surdos.

Portanto, o ensino dos “surdos pequenos” é de responsabilidade do professor licenciado pela Pedagogia Bilíngue, onde a Libras e o Português (escrito) constituem-se línguas de interlocução, favorecendo a formação bilíngue.

Nesse sentido, na primeira quinzena de 2019, o governo³⁴ lançou o Edital nº 001/2019, oportunizando o preenchimento de 390 vagas no curso de graduação em Pedagogia – licenciatura, modalidade a distância, na sede Ines e nos polos localizados em IES públicas, nos seguintes Estados: Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Segundo o edital (BRASIL, 2019), o curso de modalidade online tem como objetivo a formação de docentes e gestores educacionais, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Português) e intercultural, para exercer o magistério na EI e anos iniciais do EF e na gestão de espaços educativos formais e não formais.

Ainda que se encontre tal incentivo financeiro por parte do poder público, é considerado ínfimo diante da necessidade que a educação de surdos no Brasil carece (LODI; LACERDA, 2015).

Em termos práticos, relacionados ao ensino desses estudantes, se o pedagogo vê que sua escola está recebendo um aluno surdo, penso que lhe caiba orientar, tanto o estudante quanto a sua família, a procurar uma escola bilíngue, já que esse espaço, copiosamente defendido pela comunidade surda (BRASIL, 2014a; CAMPELLO, REZENDE, 2014; FERNANDES, MOREIRA, 2014) é capaz de promover a educação bilíngue, possibilitando ao surdo o contato precoce com os artefatos da cultura surda, corroborando, assim para a construção da sua identidade como partícipe dessa comunidade, o que refletirá significativamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conforme o descrito:

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguísticocultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção **da identidade linguística da comunidade surda**, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social (BRASIL, 2014a. p. 6, grifo dos autores).

³⁴ Governo: entendam-se MEC/ Ines/ Núcleo de educação online.

Se o município for desprovido de escola bilíngue, considero essencial que o pedagogo parta para o “plano B”, sugerindo ao aluno surdo, a matrícula na classe bilíngue, em escola comum. Cumpre esclarecer que, dentro do estado, existem diversas localidades (como a minha região, p. ex.), em que os municípios não comportam escolas e/ou classes bilíngues, pois não apresentam, dentre os municípios, surdos da mesma faixa etária e nível de escolarização. Nessa ótica, resta ao pedagogo (além da defesa da escola bilíngue de surdos), valer-se do “plano C”, oferecendo apoio pedagógico e orientações aos docentes de alunos surdos, às suas famílias e àqueles que se fizerem necessários, realizando articulações pertinentes às singularidades desses alunos, na medida em que a disciplina de Libras oportunizará a esse profissional, saberes os quais lhe darão aporte para tanto. Em virtude da alta complexidade desses cenários, tenho ciência que os colegiados de cursos devem ter grandes dificuldades de planejamento de um perfil de egresso capaz de dar conta dessas demandas de ordem administrativa pública.

À face do exibido, volto-me à ideia de Simão, quando dá indícios que a disciplina possibilita ao futuro pedagogo “[...] *conhecimento estratégia ensino de Libras*” (grifo próprio). Eu concordaria, se a afirmação fosse alterada para “conhecimento de estratégias para o ensino de surdos”. Digo isso porque é o curso de Letras Libras (licenciatura) que deve se ocupar da formação de professores para atuar no ensino da língua de sinais, conforme destaquei anteriormente em Brasil (2005; 2014a).

O cenário mudaria se a perspectiva assumida por Simão concebesse o componente de Libras, na Pedagogia, por outro viés, aquele que atrela o papel do pedagogo ao atendimento³⁵ do aluno surdo no AEE, em contraturno. Todavia, se de fato assim ele o realizasse, soaria contraditório, dado o lugar que ocupa em defesa à presença de professores surdos para o ensino de Libras. Quando Simão atribui ao professor ouvinte essa responsabilidade visando à aquisição da língua pela criança surda, em sala de aula, é revelado o seu desconhecimento sobre o impacto da formação docente para o campo da prática profissional no acompanhamento dos estudantes surdos, no contexto atual.

No que concerne à dinâmica do AEE, previsto na normativa paranaense, cabe ao professor ouvinte, mediar o processo de ensino-aprendizagem por meio da

³⁵ Utilizo o termo “atendimento”, para remeter-me à área clínica, a qual presta atendimentos aos pacientes, o que, a meu ver, se distancia dos propósitos educacionais para os estudantes surdos.

Libras, “[...] em todas as atividades escolares, oportunizando condições para a *aquisição e desenvolvimento da Libras*, como primeira língua e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua [...]” (PARANÁ, 2013, p.7, grifo próprio).

À primeira vista, essas incumbências, explicitadas no documento paranaense parecem afinar-se à concepção socioantropológica do sujeito surdo (discutida no primeiro capítulo) e reafirmada por quem milita em defesa das escolas e classes bilíngues de surdos. No entanto, ao considerar a atribuição do profissional que atua no AEE (cuja escolaridade mínima, admitida pelo edital (2013), é uma licenciatura, somada de curso de formação específica em educação especial), o pedagogo bilíngue, por exemplo, é destituído da incumbência do ensino de Libras, a qual é deslocada para os espaços do AEE, conforme destaquei anteriormente no excerto de Paraná (2013), realizada por profissionais não necessariamente aptos. Nessa vertente, a ausência dos profissionais bilíngues na EI e anos iniciais do EF, mais uma vez, priva os alunos surdos da “[...] possibilidade de apropriação da Libras como primeira língua (marca de toda a história da educação de surdos no Brasil)” (LODI; LACERDA, 2015, p. 290).

Ao levantar tais reflexões, não é do interesse desse estudo discutir o nível de preocupação no tocante ao aprendizado dos estudantes surdos, despendido pelos profissionais que aí trabalham. O que “coloco sobre a toalha” é o posicionamento vulgarizado pelo poder público, delegando ao AEE o ensino de libras, por dialogar com Brasil, (2005); Brasil, (2014a), Campello; Rezende, (2012); Lodi, (2013); Lodi; Lacerda (2015).

Passemos, por ora, ao próximo propósito da disciplina, na ideia dos participantes.

4.1.3.2 Promover o conhecimento dos aspectos circundantes da identidade surda

Na terça parte das respostas, encontrei indícios que levavam a finalidade da disciplina a promover entre os licenciandos o conhecimento da caminhada histórica, política e cultural dos surdos, a partir da sua diferença linguística, sensificando os pedagogos em formação, à busca pelo rompimento de barreiras atitudinais, ainda presentes na atualidade (p. ex.):

“Primeiramente quero sensibilizar os alunos à causa; [...] conhecer a cultura surda e o sujeito surdo; suas necessidades, como pensa e age; os direitos dos surdos, suas lutas e conquistas; a Lei da Libras e o decreto” (SARA);

“Possibilitar o estudante uma análise crítica acerca das diferenças linguísticas, além respeito e compreensão sobre a surdez e acessibilidade para pessoa surda” (OLÍVIA).

Dadas as respostas, considero relevante que o pedagogo esteja a par dos aspectos históricos, culturais e políticos que circundam a identidade surda, assim como têm se dado as particularidades no processo educacional desses sujeitos. Saber que esses sujeitos estão há séculos inseridos na sociedade como excluídos ou incapazes pode despertar nos estudantes um nível de consciência pedagógica mais empática e crítica sobre essa comunidade linguística. Logo, provavelmente, a noção de tais saberes proporcionará ao acadêmico, sustância nos momentos de planejamento e efetivação da intervenção pedagógica e docência.

4.1.3.3 Possibilitar (ou não) a aprendizagem da Libras como instrumento de comunicação

De modo similar ao item anterior, 4 dos 12 participantes, enxergam na disciplina um “veículo” que favoreça o aprendizado da Libras, visando à comunicação com os alunos surdos no ambiente comum de ensino, nas diferentes etapas e níveis de escolarização, assim como viabiliza a disseminação da língua de sinais. Essa visão sobre a disciplina será reafirmada no tópico 4.2.1.1, quando analisarei as ementas dos planos de ensino das IES.

Dentre os informantes, Simão destaca o contato entre surdos e ouvintes: *“Objetivo alguns podia [...] também social comunicação dos surdos e ouvintes”* (SIMÃO). Já outros ressaltam, especificamente, a possibilidade que o componente traz para o professor manter contato com o surdo, assim: *“[...] a pratica é essencial para aquisição da língua e para que o futuro docente saiba pelo menos o básico, para se comunicar com seu aluno surdo”* (OLÍVIA); *“[...] como se comunicar com os surdos”* (SARA). Embora seja passível de mais de uma interpretação, entendo que as respostas convergem para a necessidade de os professores aprenderem a Libras para estabelecerem um vínculo recíproco com seus estudantes surdos, no qual

ambos se fazem entender, não somente uma perspectiva unilateral na qual os docentes ministram aulas para “depositar” conhecimento nos discentes. Entretanto, também são apontados problemas para atingir esse objetivo.

Olinda, em tom de crítica, sintetizou que a carga horária em vigência possibilita “*Unicamente explicar que existem 'surdos no mundo', que há sim uma cultura e língua diferente e que os ouvintes ainda se acham no direito de mandar e decidir pelos surdos*”. Diante do exposto, interpreto que Olinda seja cética sobre o sucesso de um licenciando conseguir aprender Libras com a carga horária prevista nos currículos dos cursos, devendo o planejamento dos docentes responsáveis focar em questões mais amplas, tais quais apresentadas no tópico 4.1.3.2.

Pesquisas apontam que a carga horária das disciplinas de Libras ofertadas nas licenciaturas geralmente não é satisfatória para o aprendizado de tal língua. Um estudo realizado no litoral do Paraná, nos cursos de Pedagogia e Letras, revelou que o total de horas ministradas nestas disciplinas (68 h em cada) não prepara nem forma profissionais para o futuro exercício do magistério para o acompanhamento de estudantes surdos. Mais de 80% dos licenciandos pesquisados não se sentem seguros para ministrar conteúdos a esses alunos, tampouco admitem ter adquirido uma língua adicional (ANDRADE, 2013).

Ao tecer suas considerações sobre o componente curricular tratado, Sara também hierarquiza seu planejamento, priorizando a atenção ao sujeito surdo e, em seguida, o foco na comunicação. Entretanto, não identifico nas palavras de Sara o mesmo tom desacreditado com o qual Olinda se refere ao aporte da disciplina, usando os termos “unicamente”; “não contribui” e “ninguém aprende”. Vejamos:

Primeiramente quero sensibilizar os alunos à causa; noção básica de Libras e a sua gramática; como se comunicar com os surdos; conhecer a cultura surda e o sujeito surdo; suas necessidades, como pensa e age; os direitos dos surdos, suas lutas e conquistas; a Lei da Libras e o decreto (SARA).

Encerro, então, a seção de análises concernentes ao discurso dos participantes, destacando que precisei me ater ao que foi registrado no *Google Forms* e, por isso, não foi possível fazer maiores digressões, pois o material era escasso. Considerando também que alguns pontos serão reiterados no capítulo subsequente, o qual foca nos planos de ensino, geralmente construídos e executados pelos próprios docentes, passarei ao próximo tópico.

4.2 Do Estudo II: consulta aos planos de ensino

Para que fossem mostrados os resultados do estudo referentes a esta etapa, elenquei outro eixo: D – Estrutura dos planos de ensino de Libras: análise documental e discursiva.

O tópico se refere à análise dos planos de ensino, aplicado pelos sujeitos de pesquisa, pressupondo que se figuram como documentos representativos das práticas que os professores defendem, ao atuarem nas disciplinas de Libras, ofertadas pelas universidades envolvidas no estudo. Reitero que a análise será feita em torno dos seis planos, socializados por 6 participantes.

4.2.1 Eixo D: Estrutura dos planos de ensino: análise documental e discursiva

De maneira que as análises fossem feitas organicamente, explicitarei a discussão sob dois elementos dos planos de ensino como pano de fundo: ementa e objetivos; que nomearei de subeixos. A discussão permeará no estudo comparativo das estruturas destes materiais, atrelado à análise dos 12 participantes relacionadas à contribuição da oferta da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia.

Os conteúdos elencados para análise serão apresentados descritivamente, levando em conta que considerarei os tópicos semelhantes. Destaco que os excertos dos relatos dos participantes complementarão a análise dos aspectos obtidos por meio do questionário.

A priori, considero relevante a contextualização de informações que antecedem às elaborações dos planos, conforme o material coletado. Em resposta à pergunta que versava acerca da forma de cumprimento das exigências burocráticas da universidade: plano de ensino da disciplina, registro de frequências e notas, recuperação dos alunos e outros; a maioria dos participantes explicou que as correções e os demais planejamentos são desenvolvidos nos períodos destinados a este fim. Já as frequências e os registros são arquivados diretamente no sistema institucional, no decorrer das aulas.

Olinda optou em socializar seu modo de acompanhamento de aprendizagem dos estudantes, anunciando utilizar quatro técnicas de avaliação, sendo que realiza os registros física e digitalmente, atribuindo pontuação, conforme o desempenho do estudante:

[...] prova teórica; prova prática; trabalho oral (apresentações, debates ou seminários); trabalho escrito (análise de vídeos ou filmes). As provas valem 30 pontos cada e os trabalhos valem 20 pontos cada, totalizando 100 pontos em cada semestre. Ao todo são 8 avaliações diferentes na disciplina de Libras, durante o ano. Quando a disciplina de Libras é semestral, são apenas 4 avaliações, mas utilizados os mesmos instrumentos já mencionados (OLINDA).

Oseias, assim explanou sua organização burocrático-pedagógica:

O plano de ensino é discutido e aprovado pelos professores de Libras, submetido ao Colegiado de Curso, registro de frequências e notas são feitas por meio do sistema eletrônico; quando a recuperação de aluno, é feito por dependência (o aluno é matriculado em outra turma para concluir a mesma no semestre ou ano seguinte) (OSEIAS).

Os dados conduzem ao entendimento que quando o *campus* tem mais de um professor da disciplina em questão, o plano é elaborado por esse corpo docente no início do ano letivo, visando à unidade e atualização de material, como no caso de Oseias e Olinda: *“Como há uma rotatividade desses profissionais, é necessário compartilhar e discutir os pontos fundamentais da ementa e que possam ser contemplados no plano de ensino, conforme os cursos. Também essa reelaboração promove a atualização do material utilizado”* (OLINDA).

Por conta da alternância docente, é louvável que a reflexão, as discussões, os debates em torno do material e planejamentos sejam retomados. Por outro lado, a rotatividade dos profissionais prejudica o bom andamento escolar: nem os professores conseguem tecer um planejamento exequível, embrenharem-se em projetos de longo prazo, nem os alunos podem contar com os mesmos mais adiante. Vejo que a situação se agrava quanto vence um contrato temporário, sem previsão de renovação ou abertura de processo seletivo/ concurso. Isso instaura um clima de insegurança, sem perspectivas futuras para o professor, para o colegiado e para os estudantes.

A abertura de concursos públicos para profissionais da área da educação é de responsabilidade governamental. A situação está contemplada na normativa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dispõe sobre o

perfil formativo dos profissionais da educação, preconizado na Lei nº 12.796/2013, no artigo 67, parágrafo terceiro: “A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.” (BRASIL, 2013, s/p).

O inconveniente que avisto é que o Poder Público não mostra interesse em resolver essa problemática, ao negligenciar o regido pela legislação. Parece que falta empenho para que entre na agenda a abertura de concursos na área, visando à efetivação dos professores de Libras, e não se promova apenas testes provisórios na tentativa de remediar a situação, que se arrasta por quase duas décadas. Mudam-se governos, mas o descaso continua o mesmo. Porque, afinal, qual governo se projeta politicamente ao atender uma minoria linguística? Um viaduto pronto dá muito mais votos. Enquanto o cumprimento da lei puder ser “nas coxas”, assim o será por muitos mandatos.

4.2.1.1 Subeixo: Ementa

No que concerne às ementas das disciplinas de Libras, grande parte delas foram construídas com a participação dos professores encarregados pelos componentes curriculares, nos cursos de Pedagogia. O contexto a seguir (Quadro 5) exprime as ementas divulgadas pelos sites das IES integrantes, na época da coleta.

Quadro 4 – Ementas das disciplinas de Libras

IES	EMENTA
UEL	A comunidade surda e sua cultura. Fundamentos históricos e epistemológicos da Língua Brasileira de Sinais. Noções linguísticas de LIBRAS: aspectos fonológicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Noções básicas contextualizadas de língua de sinais. Análise do processo de tradução e interpretação: LIBRAS – Português, Português – LIBRAS.
UENP	Fundamentos da Educação de Surdos; Aspectos Clínicos da Surdez; Linguística e Libras; Cultura e Identidade Surda; Introdução a Libras. Léxico, morfologia e sintaxe ; Educação Inclusiva - Educação dos Surdos no Brasil.
UEPG	A importância do conhecimento e do desenvolvimento cultural da comunidade surda no mundo. Metodologias de ensino para surdos. A compreensão da Libras como língua natural e seus aspectos linguísticos. O alfabeto datilológico. Letramento. A presença do intérprete. Legislação. Prática – expressões corporo-faciais e vocabulário básico em Libras no ambiente educacional.

Unespar	A Língua Brasileira de Sinais para aplicação na prática docente, bem como o conhecimento da sua história e sua importância no processo de inclusão social.
Unicentro	Aspectos Históricos: cultura surda, identidade e língua de sinais. Estudo da legislação e das políticas de inclusão de pessoas com surdez. O ensino de Libras e noções básicas dos aspectos linguísticos. Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares.
Unioeste	A disciplina aborda os aspectos ético-políticos da educação da pessoa surda, os fundamentos da língua brasileira de sinais e a cultura da pessoa surda.

Fonte: Sistematização própria com base nos materiais disponibilizados no formato de domínio público

No entanto, destaco algumas partilhas dos sujeitos, as quais podem adiante ser conferidas. Início tomando o comentário de Olinda, a qual salientou ser a única professora de Libras, quando da implementação da disciplina no curso de Pedagogia, por isso, desenhou-a individualmente na UEPG. Contudo, quando a ementa foi apresentada aos demais colegiados, houve certa resistência, havendo necessidade de ser “[...] elaborada outra ementa por professores sem conhecimento da área [de ensino de surdos] *tendendo à visão clínica*”. Posto isso, a participante socializou que, por conta de demandas emanadas, no fim de 2017, “[...] *houve a criação de comissão para Libras, na tentativa de suprir as necessidades de atendimento institucional, e uma das ações foi a reelaboração da ementa*” (OLINDA).

Desse modo, é aceitável afirmar que após a primeira ementa, criou-se uma segunda para cursos diferentes da Pedagogia, envolvendo concepções vertentes à área médica, que, por sua vez, mostraram-se incapazes de abarcar as necessidades dimanadas no meio institucional, motivando nova ementa com tal incumbência. Tendo este e outros como exemplo, acredito que a linha que concebe um “ouvido defeituoso na fila do concerto” não se figura como opção para representar os anseios da comunidade surda; mas um campo de estudo que reconheça as diferenças desse povo, assujeitado, de longa data, pelo discurso da ausência.

Odila e Olívia, embora não se autodeclarando surdas, explicitaram a presença de profissionais surdos junto ao processo de organização desse item. Sara disse ter organizado a ementa, juntamente com o atual PIA (Programa de Inclusão e Acessibilidade), a qual se encontra no plano de ensino de Libras do curso de Pedagogia, praticado por Sara e disponibilizado no formato de domínio público.

Tenho comigo que é “direito adquirido” do surdo participar de discussões concernentes aos assuntos que lhe tocam. Parto da premissa que um debate é

realizado pela construção de ideias acerca de um determinado assunto, a partir de ideias dialógicas, sejam elas sinalizadas ou oralizadas. Ao passo que o surdo expressa o seu pensamento ao outro, percebe as suas palavras retornando para o interior do pensamento, mas já não são mais palavras suas: foram modificadas, refletidas e refratadas pelo outro. Nesse rumo, Freitas (1995, p. 11) compreende que “[...] O centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele na própria interação” linguística, ou seja: é a linguagem é que ordena o pensamento, e não o contrário. Nessa ótica, o ato do debate concede ao enunciador a oportunidade de autoedificação, já que a palavra é vista como constitutiva da consciência (BAKHTIN, 2006).

Os estudos do filósofo conduzem à reflexão que, de fato, “[...] há tantas significações possíveis quantos contextos”, pois é o cenário histórico-social vivido que atribui valor à palavra. (BAKHTIN, 2006, p.107-108). Assim sendo, quando Sara sujeito surdo, mulher, sinalizante, professora de Libras do ensino superior, discorre acerca dos “Aspectos Históricos: cultura surda, identidade e língua de sinais” e Olinda, sujeito ouvinte, mulher, sinalizante, professora de Libras do ensino superior; leciona a respeito da “importância do conhecimento e do desenvolvimento cultural da comunidade surda no mundo”, a valoração dos discursos proferidos são diferentes, visto que elas tiveram experiências outras com relação à surdez, mesmo que os conteúdos convirjam para igual sentido. Em adendo, retomo a passagem na qual Sara comenta sobre os aspectos favoráveis da Libras ser ministrada por surdos. Faço a inferência que ela enxerga a comoção como um trunfo dos professores surdos, um diferencial que vem agregar à mediação de conteúdos: “[...] *Depoimentos vivenciados são emocionantes*”.

Por essa vereda, penso que um ouvinte pode ser um pesquisador renomado e dotado de altos títulos acadêmicos; ou um Tils “de ponta”; ou aquele que mantém laços estreitos junto aos surdos; ou filho, avó, cônjuge ou mesmo progenitor de um sujeito surdo; nada obstante, jamais saberá verdadeiramente o que é ser surdo e não será capaz de produzir enunciados com a mesma carga de valor que os primeiros. Considero relevante que os ouvintes concebam esta prerrogativa como particularidade dos surdos, e reitero: tanto a pessoa surda quanto a ouvinte tem importante função a desempenhar na conjectura social. No entanto, cada um é único em sua existência, logo, ninguém pode ocupar o lugar que ocupo (BAKHTIN, 1993). Então, não tem sentido a “queda de braço” travada por alguns surdos e ouvintes,

pois esta não é uma disputa por um nicho de mercado, mas sim, a parcela de um dos capítulos de um projeto, desenvolvido para formar uma sociedade mais equânime.

No tocante à análise das estruturas das ementas e das respostas dos participantes, verifiquei idêntica carga horária da disciplina de Libras (40h) na UENP e Unicentro; (60h) na UEL e Unespar; (68h) na Unioeste, UEM e UEPG; diferindo-se a última, na segregação explícita entre conteúdos teóricos (38h) e práticos (30h).

Olinda, Ofélia, Sônia e Olívia manifestaram críticas à carga horária (CH) da disciplina, desse modo, encontrei nos relatos que a restrição de horas lecionadas acarreta prejuízo no aprendizado da língua: “[...] *isso torna quase improvável que um aluno seja fluente na língua brasileira de sinais, mesmo que seja um professor surdo e que sua língua nativa é libras, pois a aquisição e fluência de uma língua demora muito mais que dois semestres*” (OFÉLIA); “[...] *Não contribui para que se aprenda a língua de sinais, por questões de CH, pois ninguém aprende uma segunda (ou terceira) língua em apenas 34 horas (considerando 50% da CH correspondente a prática)*” (OLINDA).

Embora, exclusivamente, a ementa da UEPG contemple a temática “Metodologias de ensino para surdos”, percebi nos excertos anteriores e nas próprias ementas, que os sujeitos da pesquisa estão focando nos conteúdos linguísticos, ao ministrar suas aulas. Não foi cogitada nas falas, por exemplo, que a diminuta CH inviabiliza a construção de subsídios consistentes para formar o futuro professor, visando à educação bilíngue de surdos.

Em relação ao nome das disciplinas, encontrei três títulos diferentes, os quais assim se mostraram: “Língua Brasileira de Sinais”; “Introdução à Libras”; “Linguagem de sinais e educação da pessoa surda”. Em consonância com a discussão fomentada por Giroto, Martins e Lima (2015), reitero, mesmo o Decreto n.º 5.626/2005 referindo-se à disciplina com o nome de “Libras”, existem diferenças de títulos.

Independentemente de os textos das ementas mostrarem-se com distintas nomenclaturas, os conteúdos muito se aproximam. A fim de observar e organizar as recorrências nas ementas, notei que existe predominância na condução da disciplina para o ensino de Libras, com enfoque linguístico, mais precisamente no ensino da língua. Também fica evidente que os aspectos pedagógicos ficam em segundo plano ou são esporadicamente levantados, como a própria abordagem do ensino

bilíngue, dos fundamentos da educação de surdos, educação inclusiva e metodologia de ensino para surdos.

Nada obstante, os sujeitos também evidenciaram a presença de contrariedades nos termos práticos. A maioria revelou que, ao longo das aulas, o cumprimento plano não ocorre linearmente (o que consinto), propiciando uma margem de maleabilidade, conforme demanda. Todavia, há peculiaridades institucionais e curriculares que potencializam menor aproveitamento do componente. Assim criticam Oseias e Olinda, os quais têm a disciplina lecionada no último período de Pedagogia.

A dificuldade [...] está no espaço reservado à disciplina de Libras no curso: último semestre de formação, o que significa que as alunas estão concluindo a escrita do TCC, defesa do TCC, execução e término de estágios obrigatórios e outras 3 disciplinas (História da Educação, Didática e Filosofia), concorrem com a atenção da disciplina de Libras (OSEIAS).

Olinda disse: “*infelizmente* [a disciplina é ofertada] *no 4º ano*”. Sobre esse dilema, concordo que o último ano de um curso superior geralmente é repleto de incumbências às quais visam à conclusão das tarefas do graduando, como o cumprimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais, o fechamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como requisito essencial e obrigatório para obtenção do título de licenciado em Pedagogia, e outros. É perceptível que tanto Oseias quanto Olinda gostaria que a Libras fosse ofertada em outro momento, por conta do volume de atribuições, quando os estudantes, esgotados, se voltam exclusivamente a estas, sem predisposição para dedicar-se a uma língua adicional e de categoria diferente da sua (no caso dos ouvintes), exigindo do aprendiz movimentos coordenados no espaço e no corpo, produzindo um significado atípico a ele; ou seja, “é mais vantajoso exaurir-me na finalização do que me leva ao título, ao invés de empenhar-me a ‘abrir nova frente’”.

Nesse caminho, Mercado (2012) reitera que a disciplina apresentada no último período do curso inviabiliza a oportunidade que o graduando teria de participar de atividades (acadêmicas) externas, visto que, pela primeira vez, está tomando contato com esses saberes. Ao contrário, para a autora, a disciplina de Libras deve ter início “[...] em períodos anteriores, permitindo ao aluno amadurecer e discutir com maior profundidade as informações e conhecimentos desenvolvidos,

ampliando-os por meio de pesquisas extraclasse (iniciação científica), ainda na graduação (MERCADO, 2012, p.76).

Levando em consideração que não seja possível saber a quantidade de carga horária destinada a cada discussão (em uma disciplina que já possui pouco tempo) e que haja margem para modificação do planejado, tendo a crer que o enfoque principal é na aprendizagem da língua, haja vista que, 8 dos 12 participantes destacaram que a disciplina destina-se ao conhecimento da Libras (principalmente para atender alunos surdos). Se essa “desconfiança” expressar a realidade, é algo que afasta a expectativa de preparação dos licenciandos para lidar metodologicamente com estudantes surdos e fazê-la “*locus* de apropriação dessa modalidade de linguagem” (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015, p. 752).

4.2.1.2 Subeixo: Objetivos

Os objetivos das disciplinas de Libras, contidos nos planos de ensino, denotam-se de maneira diferente. No material da UEPG e da Unespar (de Ofélia), existe a distinção entre “Objetivo geral” e “Objetivos específicos”, já a Unicentro, a UENP, a Unioeste e a UEL nomeia-os somente como “Objetivos”. Para efeito de análise, utilizarei os objetivos específicos das instituições que fazem essa distinção e os objetivos genéricos das demais que não especificaram. (Quadro 5). No entanto, todos os itens deste campo foram considerados para a análise.

Quadro 5 – Objetivos das disciplinas de Libras

OBJETIVOS	
UEL	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os fundamentos históricos da Educação de Surdos. - Conhecer a singularidade linguística da comunidade de surdos. - Conhecer a Língua Brasileira de Sinais em seus aspectos gramaticais. - Utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender e se comunicar em LIBRAS. - Analisar o processo de inclusão do aluno surdo no contexto regular e nas atividades artísticas
UENP	<p>Considerando o Decreto nº 5626, de 22 dezembro de 2005, que 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, 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.</p> <p>Dessa forma tem-se como objetivo que os estudantes se familiarizem com a história, a língua, a cultura e a educação de pessoas surdas</p>

UEPG	<ul style="list-style-type: none"> - Elencar os acontecimentos mais marcantes da história do povo surdo no mundo, através de leituras diversas, para uma melhor compreensão do sujeito surdo; - Compreender os principais artefatos culturais da comunidade surda, através de pesquisas, a fim de adequar seu processo comunicativo com surdos; - Diferenciar as concepções educacionais para surdos, a partir de análises textuais e de vídeos, para o aprimoramento da sua prática docente; - Elaborar estratégias didáticas aos surdos, a partir da análise da legislação vigente, a fim de contribuir para a ampliação do conhecimento efetivo dos surdos; - Empregar adequadamente os sinais aprendidos, através de práticas contextuais diversas, para uma real comunicação entre surdos e ouvintes; - Analisar vídeos diversos, a partir da constituição temática dos mesmos, a fim de ampliar seu conhecimento linguístico da Libras.
Unespar (de Ofélia)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história da pessoa com deficiência em especial do surdo, no Brasil e no mundo. - Apresentar o bilinguismo como abordagem educacional para o ensino do surdo. - Identificar os parâmetros da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. - Compreender a Língua de Sinais como forma de comunicação e interação com a comunidade surda. - Compreender e realizar pequenos diálogos na língua de sinais. - Reconhecer o papel e a importância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Unicentro	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a Libras como a língua usada pela comunidade surda do Brasil para se comunicar; - Estudar os conceitos que permitam reconhecer as necessidades básicas de comunicação da pessoa surda; - Promover entre os acadêmicos o conhecimento sobre a educação dos surdos, proporcionando aproximação entre as culturas surdas e ouvintes; - Desenvolver o conhecimento sobre a história, cultura e a identidade dos surdos e refletir sobre os diversos modelos educacionais para os surdos; - Oferecer uma base linguística e lexical em Libras aos alunos
Unioeste	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a Libras como a língua usada pela comunidade surda do Brasil para se comunicar. - Transmitir conceitos que permitam reconhecer as necessidades básicas de comunicação da pessoa surda. - Promover entre os acadêmicos de Pedagogia conhecimentos sobre a educação do surdo, proporcionando aproximação entre culturas surdo e ouvinte. - Propor uma reflexão sobre a história, a cultura e a identidade dos surdos e refletir sobre os diversos modelos educacionais para os surdos. - Desenvolver os conhecimentos básicos da estrutura gramatical da Libras; - Compreender as concepções clínica e sócio-antropológica da surdez; - Compreender aspectos específicos da surdocegueira e do surdocego; - Compreender a função do tradutor e intérprete de Libras no contexto educacional. - Conhecer os aspectos legais da profissão do Tradutor e Intérprete de Línguas de Sinais – TILS

Fonte: Sistematização própria com base nos materiais disponibilizados no formato de domínio público

Inicialmente, devo destacar que, como o Quadro 5 é construído e/ou internalizado pela instituição, mais precisamente pelo corpo docente, ele representa, dada medida, o discurso dos participantes, coletado no questionário. Logo, aquilo

que é externado discursivamente se coaduna com o que está registrado no documento (o Projeto Pedagógico de Curso). Ou não?

A primeira convergência notada é a questão da história e cultura surda, presente de forma unânime nos objetivos. Portanto, é possível dizer que há a preocupação de todas as instituições pesquisadas com a caracterização do sujeito surdo para compreendê-lo.

Corroborando a essa leitura, Nogueira e Lodi (2011) afirmam que a compreensão do licenciado sobre as peculiaridades dos estudantes surdos, o conduz à promoção de práticas inclusivas desses sujeitos na rede comum de ensino:

Historicamente, o processo de inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino foi sendo gradativo e, para que tal processo se efetivasse, foi necessário pensar a formação de professores e profissionais que atuariam na educação desses sujeitos. Sendo assim, falar da inclusão de alunos surdos no sistema de ensino regular requer uma mudança de olhar sobre o surdo, sobre a forma como ele é visto, sua identidade e cultura, e sobre a educação desses sujeitos (NOGUEIRA; LODI, 2011, p. 5104).

Não obstante os assuntos sociopolíticos tenham aparecido somente em um terço das respostas, no tópico 4.1.3.2, durante a análise dos dados, eles revelam essencial ponto de partida para licenciandos, tendo em vista que é o processo de aprofundamento no universo do público a ser acompanhado.

Outro ponto que corrobora o discurso dos entrevistados é enfoque linguístico-estrutural da Libras, com maior ou menor grau, para ser aprendida como meio de comunicação. Na análise das respostas ao questionário, embora um terço tenha respondido que essa também era um objetivo, está presente em praticamente todos planos de ensino. Lodi e Lacerda (2015) ponderam que, tanto quanto conhecer a língua e/ou sua estrutura, é de suma importância que o (futuro) professor regente compreenda o papel do Tils e saiba trabalhar em parceria com ele.

A única instituição que destoa das que socializaram os planos é a Unioeste, cuja amplitude dos objetivos que se propõe aproxima-se do que se deseja construir para esse espaço dentro das licenciaturas, em especial nesse texto, em cursos de Pedagogia. Embora já tenha colocado em pauta a flexibilidade do planejamento, Olívia, a participante da dessa instituição, afirma que utiliza “[...] *o plano de ensino, modificando apenas a sequência dos conteúdos programáticos se achar conveniente*”. Pela carga horária descrita ser de 56h teóricas (das 68h), torna-se mais um indicativo de que, efetivamente, a disciplina é conduzida em direção ao

bilinguismo, pois trabalha com questões que afetam a relação pedagógica entre ouvintes e surdos. Entretanto, o foco linguístico, aparentemente, acaba desviando os objetivos pedagógicos da disciplina.

Conforme disse no tópico 4.1.3.1, metade dos participantes afirmou que o objetivo da Libras, no curso de Pedagogia, é a preparação dos estudantes para o ensino de surdos. Contudo, em quantos planos de ensino é encontrado o tópico “fundamentos do ensino para surdos” ou algo similar? Apenas duas de seis IES (UEPG, Unespar de Ofélia) fazem referência à educação de surdos que não seja pelo viés linguístico ou intercultural, mas pedagógico. Com isso, quero destacar que não é suficiente conhecer uma língua para ensiná-la ou para trabalhar estratégias de sua aprendizagem. É como se eu afirmasse que aquele que teve aulas de Português na Educação Básica (no mínimo por 12 anos) estaria apto ao ensino da mesma. Como está claro que todas as instituições concentram-se no ensino de Libras, há que se ter o cuidado de não confundir com metodologia de ensino para surdos, uma tarefa que abrangerá todas as outras disciplinas. Para ilustrar, é só pensar em um curso de Letras, o qual possui aulas que se aprofundam em aspectos linguísticos para além dos conteúdos de língua da Educação Básica, mas também há disciplinas de ordem teórico-metodológica para que os licenciandos compreendam os processos de ensino e aprendizagem, como teorias de aquisição e aprendizagem de línguas e estratégias/ abordagens de ensino. Logo, já que os centros universitários desfrutam de certa autonomia, creio que o ideal seria haver dois espaços distintos na Pedagogia, sendo um voltado para a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento educacional de estudantes surdos (matriculados nos anos finais do EF e no EM) e outro com o objetivo de ensinar a língua de sinais para os mesmos. Nessa ótica, a Pedagogia Bilíngue continuaria formando professores para o exercício da docência na EI e anos iniciais do EF, além de promover saberes com vistas à gestão de ambientes educativos sistematizados e não sistematizados, por meio de ações as quais contemplem os fundamentos teórico-práticos de ensino da Libras, bem como do Português como L2, na categoria escrita.

EM VIA DE REMATE

Na apresentação desse estudo, dividi um pouco da minha trajetória de vida com vocês, leitores e leitoras, até chegar ao mestrado. Agora, uso desse espaço para compartilhar como vem se desenrolando o processo de construção do meu título de “Mestre em Educação” antes de, efetivamente, apresentar minha conclusão específica sobre a pesquisa até então desenvolvida.

Como na vida nem tudo são “lírios e louros”, ao longo da pós-graduação, pude exercitar (ou desenvolver) a resiliência, tendo em conta que foi um período de intensos e repetidos ciclos de superação em um curto espaço de tempo, somando perdas e situações desagradáveis de ordem pessoal, familiar e profissional. Lamentos à parte, inicio comentando sobre as disciplinas que elenquei para consistir o estudo, as quais muito contribuíram para a minha formação pessoal e/ou acadêmica.

Primeiramente, já aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp e apenas aguardando o período de matrículas regulares, comecei a disciplina “Políticas públicas, democracia e cidadania: a educação no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro”, levando em conta que foi um desafio decidir cursá-la, haja vista meu distanciamento teórico-prático com as particularidades da temática. Nesta disciplina, vi-me retornando ao início da minha jornada acadêmica na educação de surdos. Consigo enxergar uma adolescente, lá do EF, estudando para as avaliações bimestrais, “pulando” os conteúdos que não gosta (ou não domina?), focando naqueles que lhe parecem fazer mais sentido (assim como o fazem alguns dos meus alunos, atualmente). Todavia, por vezes, deparamo-nos com situações que já não podem ser “puladas”. Uma delas são as políticas públicas, nesse caso, relacionadas aos surdos e assuntos circundantes. Desse modo, durante a composição do estudo, vi-me obrigada imergir nesse assunto, na tentativa de compreender como tem se arrolado o ensino bilíngue de surdos no Brasil, a partir das políticas públicas e sua repercussão; sendo que os saberes vivenciados na disciplina cursada permearam todo esse processo.

Outro componente que cursei (bastante ansiado, por sinal, tendo em vista minha afinidade com o tema) foi “Linguagem e surdez: aspectos conceituais e

discursivos da Libras na escola inclusiva”. Esse espaço possibilitou-me, além do aprofundamento ao tema da minha pesquisa, meu primeiro contato com Bakhtin, cujos pressupostos fizeram muito sentido a mim, semeando provocações ao ponto de, ainda quando incipientes, apoiar-me organicamente na concepção do presente texto.

Já como aluna regular do programa, matriculei-me na disciplina “Biopolítica, diferenciação ética e educação: outro olhar sobre a inclusão – retratos da positividade da deficiência”. Foi uma disciplina muito agradável de participar e, como não havia muitos discentes, reunimo-nos numa pequena sala, um ambiente muito aconchegante, cujas discussões filosóficas lá iniciadas suscitaram em mim profundas reflexões de ordem conceitual, pessoal e social, assessorando-me na tentativa de depreender a complexidade humana dos sujeitos.

Igualmente, uma escolha acertada foi a inscrição na disciplina “Família e deficiência: implicações para a educação especial”. No meu trajeto acadêmico-profissional, não havia discernido tamanha necessidade da preocupação com o cuidador e o(s) irmão(s) das pessoas com deficiência, o que, conseqüentemente, levou-me a refletir também na árdua tarefa dos cuidadores de idosos e de enfermos, resultado das discussões muito bem conduzidas naquele ambiente.

Por fim, as leituras e saberes, interpostos pela disciplina que tratava de “Metodologia da pesquisa: abordagens quantitativa e qualitativa” apresentaram-me mais suporte para que o registro do estudo fosse idealizado nos moldes acadêmicos. Em adendo, hoje posso dizer que estou alinhada à vertente materialista histórico-dialética, haja vista o compartilhamento que sinto com os valores políticos, históricos e sociais dessa linha. Saber de que lugar se fala e para onde pretende ir é fundamental em tempos de obscuridade na sociedade brasileira atual.

Assim, foram diversos os momentos nos quais me fazia valer dos encaminhamentos mediados pelos professores ao longo dessas aulas. Todavia, a contragosto, vi-me impelida a cursar exclusivamente as disciplinas que me oferecessem a quantidade de créditos indicados pelo programa para obtenção do título de Mestre, considerando a escassez do meu tempo, por dedicar-me à docência por 40 h/a semanais, ou melhor, sem afastamento do trabalho. Afinal, se durante maior parte da minha formação tive de estudar e trabalhar simultaneamente (desde o equivalente ao 8º ano do EF), não seria este o momento de “jogar a toalha”.

Então, o ato de finalizar o processo do mestrado significa para mim, não só concluir a pesquisa em si: tem a ver com vicissitude. Sinto-me como se estivesse limpando as lentes embaçadas dos óculos, onde o meu campo de visão, reduzido, estava prejudicando, distorcendo, a definição das imagens. Grosso modo, “degustei” episódios que me conduziram à transposição ou ao discernimento de certas concepções das quais tenho lançado mão, como: “identificar que o pensamento positivista não me representa, ao contrário das ideias do materialismo histórico-dialético”; “reafirmar em mim a valorização da palavra, do outro, das relações dialógicas”; “atarraxar o laço da minha escrita (acadêmica)”; “oportunizar o contato com autores e pesquisas de ponta”; “reconhecer a linha teórico-prática dos autores, a julgar pelas suas perspectivas”.

De longa data, a “palavra”, o “verbo” tem feito sentido na vida da humanidade: “¹No princípio era o Verbo, e o Verbo estava junto de Deus e o Verbo era Deus. ²Ele estava no princípio junto de Deus. ³Tudo foi feito por ele, e sem ele nada foi feito [...]” (SÃO JOÃO 1, 1-3, s/p). Em nota de rodapé (1,1), o *Verbo* é revelado como a “[...] palavra substancial e eterna do Pai, que constitui a segunda pessoa da Santíssima Trindade”; justifica-se, então, sua grafia com letra maiúscula, dada sua importância.

Bakhtin (2006) sobreleva o termo e considera a “palavra” como um fenômeno ideológico por excelência. Tendo em vista que a palavra é capaz de provocar sensações diversas em pessoas diversas, a palavra “mestrado”, particularmente, carrega consigo uma carga de valor muito grande para mim, com a qual, a contar do presente momento, atrelo determinação, dedicação, incertezas, exaustão, adoecimento, renúncia, mas, sobretudo, superação. Ou seja, como resultado de um rito de passagem, saí de iniciante científica a pesquisadora.

E por falar em resultados, essa pesquisa se propôs a investigar o que dizem os professores sobre a sua prática pedagógica na disciplina de Libras e como esses profissionais avaliam a contribuição desse componente na formação inicial de docentes, com vistas à valorização da educação bilíngue para surdos, no sistema educacional brasileiro. A problemática que elegi como questão de pesquisa foi: “De que modo a disciplina de Libras vem contribuindo para orientar a formação inicial de professores no reconhecimento dos pressupostos que fundamentam a educação bilíngue para surdos no Brasil?”

A partir dos dados analisados, pude depreender que a disciplina de Libras ainda não tem se direcionado para uma proposta que contemple o bilinguismo, preconizado pelo Decreto n.º 5.626/2005 e ansiado pela comunidade surda. Contudo, diferente do que levantei em minha hipótese, a disciplina vem sendo conduzida ao ensino da Libras no âmbito linguístico, distanciando-se das questões de ordem pedagógica, as quais sustentam uma proposta de educação bilíngue em segundo plano, quando são abordados. Logo, aquela desconfiança inicial de que aparentava haver uma falha na preparação metodológica para trabalhar o ensino e a aprendizagem de surdos tornou-se uma constatação e corrobora com as pesquisas de Giroto, Martins e Lima (2015).

No entanto, o quadro é extremamente preocupante, pois, se a disciplina caminha somente pelo viés linguístico e, tendo em conta que existem diversas contestações quanto à carga horária total, parece que temos aí uma Torre de Babel³⁶ que assola os professores, ao ponto de não conseguirem falar de valorização do ensino bilíngue. E por que isso ocorre? Porque, no mínimo, ficam presos à problemática: “devo ensinar a teoria ou a língua?”. Enquanto essa incerteza permanecer, os propósitos a que de fato essa disciplina tem de cumprir acabam perdendo-se no dia-a-dia, porquanto a política mostra-se muito forte e centralizada numa única perspectiva, que é o AEE, juntamente com a persuasão de que cursar a disciplina é sinônimo de ter formação para o ensino bilíngue, o que não é verdadeiro.

Desse modo, até mesmo a visão dos formadores é titubeante, resultando, não numa congruência na condução da disciplina, mas no trilhar escolhido e fundamentado pela experiência, intuição e discernimento de cada docente. Como resultado, percebo que se escolhe apresentar ao licenciando um pouco de tudo, de modo superficial e sem foco, não por incapacidade dos formadores, mas pela ausência de um alvo concreto a ser atingido. Ao trazermos a discussão sobre a disciplina para o centro, nós, pesquisadoras da área, iniciamos um movimento de intensificação do debate e fomento de reflexão para os colegiados de curso. Se conseguirmos ao menos fazer com que entendam que ensinar língua não é a mesma coisa que ensinar metodologia de aprendizagem de língua, já será uma grande conquista. O passo seguinte é consolidar o conceito de educação bilíngue.

³⁶ Leia-se “desorientação de vozes”.

Existem impressões equivocadas pairando sobre a academia, levando a inferir que pode ser considerado “professor bilíngue” o docente que teve a disciplina de Libras na formação; quando divide o âmbito da sala de aula com um Tils e duas línguas diferentes lá circulam; porque sabem dizer “bom dia” ou digitalizar o próprio nome em Libras; ou, ainda, que nos anos iniciais, o surdo já receba a educação bilíngue, ou seja, como uma criança, que não tem língua vai se apropriar do currículo? Educação bilíngue é muito mais que isso. É mudar seu plano de aula e o planejamento (letivo) anual, pelo simples fato de ter surdo(s) dentre os discentes; é viver a empatia; a reflexão; é saber (ou pelo menos tentar) comunicar-se e interagir com os alunos surdos; é “descer do tablado de professor” e olhar o horizonte com os olhos na mesma altura desses estudantes; é ter em mente que a responsabilidade do aprendizado pelo aluno é do professor, sem desconsiderar a parceria com o Tils (encarregado de mediar o conteúdo e a comunicação); é olhar para o aluno surdo e não sentir pena, enxergando a ausência, a necessidade de reabilitação, mas vislumbrar possibilidades a serem alcançadas, tendo em conta a faculdade que o ser humano possui de exercer a plasticidade cerebral, de modo a “compensar” uma diferença linguística.

Para que o ensino bilíngue chegue até os alunos surdos e recebam acompanhamento pedagógico de qualidade, é imprescindível que a disciplina de Libras, tão almejada pela comunidade surda, seja mais bem aproveitada, e os (futuros) professores desses estudantes, atuem com consciência e propriedade, ao invés de formadores e formandos terem a falsa impressão de que proporcionam uma educação bilíngue. Aliás, já passou da hora do ensino de surdos migrar do campo da educação especial para compor políticas linguísticas, por tratar-se, obviamente, de uma comunidade linguística específica. Ao sair da perspectiva clínica e passar a tratar o surdo a partir da sua língua, novos horizontes se abrem, tal qual já percebidos em outras minorias, como as populações indígenas, e ou de outras comunidades de imigrantes em nosso próprio país. Quando estas foram reconhecidas, tendo como parâmetro seu próprio acervo cultural, a formação de educadores para os índios (por exemplo) começou a se preocupar em contribuir para o crescimento e historiografia dessas comunidades. É para além disso que se espera o tratamento dos surdos, e essa consciência parte de atividades estratégicas, como a disciplina inserida nas licenciaturas, em especial, o focalizado nesse estudo, referente às práticas formativas do pedagogo que atuará com escolares durante a

primeira etapa do EF, a partir de pressupostos epistemológicos e metodologias específicas ao processo de desenvolvimento educacional, diferentes ao exercício de práticas docentes em outros níveis de ensino. Logo, por entender que a reinterpretação da finalidade da disciplina de Libras é fundamental para se constituir o fortalecimento da concepção de educação bilíngue apresentada em minha pesquisa, arriscarei alguns encaminhamentos, pois, se houvesse uma proposta incontestável ou uma resposta concreta, não estaríamos aqui buscando solucionar essa questão.

O primeiro é, partindo-se do pressuposto teórico de educação bilíngue aqui apresentada e debatida, a realização de um grande fórum para estabelecimento de diretrizes voltadas para a disciplina de Libras. Embora saiba que não haja consenso na academia (e dificilmente haverá), a fragmentação das discussões no microuniverso universitário contribui para a manutenção do equívoco na concepção proposta para o ensino de surdos e as contribuições que a disciplina propicia para os professores em formação. Se não houver um debate tal qual realizado em torno da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (resguardadas as devidas proporções), a disciplina permanecerá na infame “zona cinza” e continuará à reboque dos colegiados e das lacunas deixadas pelo Decreto n.º 5.626/2005. A iniciativa poderia ser capitaneada pelas IES que ofertam os cursos de Letras Libras e Pedagogia Bilíngue, haja vista que, embora sejam recentes, são as licenciaturas mais próximas do ideal bilíngue almejado. Em particular, no que se refere à minha pesquisa, a Pedagogia Bilíngue forma profissional para atuar com a mesma faixa etária de público que os cursos de Pedagogia e sua *expertise* seria basilar para a reestruturação da disciplina. Também poderia ser que as IES que abarcam pesquisas em torno da disciplina de Libras, pelo viés socioantropológico, alavancassem a confecção de diretrizes.

O segundo, para atender o primeiro, é a ampliação da carga horária, conforme o padrão de horas de disciplinas semestrais ou anuais, para o dobro do que é ofertado, ministrando-se um componente curricular voltado para “metodologia de ensino e aprendizagem de Libras” e outro para “aprendizagem de Libras”. O primeiro preocupar-se-ia em oferecer subsídios teórico-metodológicos aos licenciandos para trabalharem em ambientes bilíngues e o segundo focaria no ensino da língua em si. Em adendo, poderia ser destinada uma carga horária de estágio curricular supervisionado para que os licenciandos fizessem uma vivência

mínima com estudantes surdos (sejam em escolas bilíngues ou em salas regulares com atendimento de um Tils), no intuito de proporcionar uma experiência mais próxima do real. Essa alternativa pode ser viabilizada pelo aumento da carga horária dos cursos de formação de professores e dos vários encaminhamentos, inclusive concernentes à Libras, originada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, em especial, o Capítulo V, que trata da estrutura e do currículo dos cursos de formação inicial de docentes da educação básica, em nível superior (BRASIL, 2015).

O terceiro, na impossibilidade de se encaminhar a segunda proposição, é a articulação da disciplina de Libras com outras disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia, como um dos conteúdos programáticos a serem trabalhados em Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Prática Pedagógica (ou disciplina similar). Ao fazer essa proposta, planejo dar maior visibilidade à educação bilíngue, por estar atrelada aos fundamentos pedagógicos, que somente à aprendizagem da língua de sinais. Além disso, o chamamento de outros colegas docentes para atentarem-se à essa demanda também pode ser um despertar para o entendimento de que a disciplina não se reduz ao aspecto linguístico.

A quarta proposta, como alternativa aos planos 2 e 3, é a reestruturação dos objetivos, das ementas e dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, a qual, necessariamente, poderia ser re intitulada como “Educação bilíngue por meio da Libras” ou outro nome que denotasse o aspecto principal, que é a priorização dos conteúdos didático-pedagógicos ao invés dos linguísticos, pensando em formar docentes para mediar conhecimento com seus estudantes surdos, não somente aprenderem vocabulário e estruturas suficientes para a comunicação em língua de sinais. Contudo, não me atreverei a arrolar quais os conteúdos programáticos, pois creio ser necessário o primeiro encaminhamento, a realização de um fórum democrático para estabelecimento de diretrizes, para alinhar o ponto de partida das instituições. Do contrário, o resultado seria praticamente o que estamos vivenciando na atualidade, uma diversidade de entendimentos e a prevalência dos colegiados de curso sem uma proposta coletiva a seguir.

Tenho ciência da dificuldade de se encaminhar essas propostas, até porque, ao longo da pesquisa, detectei alguns obstáculos citados pelos participantes que os impedem de terem estrutura mínima para trabalhar, tais como: precariedade nas IES em manter um quadro estável por meio de contratação de docentes efetivos via

concursos públicos; carga horária insuficiente para atender aos objetivos propostos nos planos de ensino; e falta de equipamentos. Entretanto, a derrota de qualquer sonho é decretada quando abrimos mão de lutar. Assim, se os estudos surdos alcançaram o patamar que estão hoje é em razão de muitos terem ignorado os problemas e limitações de todas as ordens para conseguir conquistar espaço institucional e demarcar lugar de fala. E, como diz um velho ditado gaúcho, “não está morto quem peleia”. E, nessa luta, ninguém pode ficar para trás.

Creio, por entender que esta é uma causa coletiva, ser necessário que as comunidades acadêmica e surda empenhem mais esforços para que as IES replanejem suas disciplinas de Libras de tal forma que elas não se figurem como um mero cumprimento legal, mas expressão de reivindicação social de uma minoria linguística. Desse modo, o governo também precisa ser pressionado a fim de que cumpra com o seu papel social, provendo reais investimentos para a ampliação do acesso da comunidade surda à educação bilíngue. Por fim, espero que a minha voz seja projetada de tal forma que contribua para a discussão na formação de professores, na educação bilíngue para surdos, e para subsidiar a militância da comunidade surda na busca pelos seus direitos. Tenho ciência do alcance e da ínfima parte que minha contribuição representa para a grandeza da causa, mas, assim como eu percebi que as lentes precisavam ser trocadas, tenho a esperança de que outros também perceberão, ao lerem esse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira *et al.* Ouvir e falar: repertório de comunicação em surdos que receberam o implante coclear. *In:* PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. C. (org.). **Revista Eletrônica Núcleos de Ensino**. São Paulo: Unesp, p. 902-913, 2008.

ALMEIDA-VERDU, Ana Cláudia Moreira. **Funções simbólicas em pessoas submetidas ao implante coclear: uma análise experimental do ouvir**. 214 p. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos; 2004.

ANDRADE, Érica Alves Fernandes de. Bilinguismo na educação de surdos: levantamento e discussão teórica. **SÓLETRAS**, 11, 2015, Jacarezinho. **Anais [...]**. UENP/CJ. Disponível em: <https://sites.google.com/a/UENP.edu.br/soletras2015/anais>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. Estudo da disciplina de Libras em duas licenciaturas no litoral do Paraná. **Diversa Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos. v. 6, n. 2, p. 39-51, 2013. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/diver/article/view/35085>. Acesso em: 07 abr. 2018.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: UTFPR, 2015.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba; 2009.

AWAD, Fahd. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. **Revista Justiça do Direito**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 111-120, 2006. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/viewFile/2182/1413>>. Acesso em: 27 out. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São. Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O discurso no romance. *In:* **Questões de estética e de literatura**. 3.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2010. Publicação Original: 1920.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 fev. 2017.

_____. Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Edital nº 001/2019**. Edital para o processo seletivo ao curso de graduação em Pedagogia – licenciatura (EaD), Disponível em: http://neo.ines.gov.br/neo/images/edital_01_2019_edital_graduacao/Edital_001_2019.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018. De 09.01.2019 a 25.01.2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul. [2015]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 8 maio 2018.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 8 maio 2018.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde que aprova as [...] diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que aprova as [...] diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira Zaidan. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Revista Paidéia**, v. 10 n. 14, 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374>>. Acesso em: 9 set. 2018.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. Especial 2, p. 71-92, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 9 set. 2018.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

CONVENCIONAL. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/convencional>. Acesso em: 31 dez. 2018.

_____. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/convencional/> . Acesso em 02 jan. 2019.

CORREIA, Nelsinho. **Quem me segurou foi Deus**. [2019]. Disponível em: <<https://musica.cancaonova.com/artista/diacono-nelsinho-correa/quem-me-segurou-foi-deus/>>. Acesso em 10 jan. 2019.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/ diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2018.

FELIPE, Tânia Amaro. **Libras em contexto**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: LODI, A. C.; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 201-224, 2015.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: IBEPEX, 2011a.

_____. Políticas linguísticas e de identidade(s): a língua como fator de (in)exclusão dos surdos. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 14, p. 109-123, jul./dez. 2011b.

FORTUNATO, Carla Aparecida de Urzedo. **RDLS**: uma opção para analisar a linguagem de crianças surdas usuárias de implante coclear. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), São Carlos: UFSCAR, 2003, 109 p. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/defesas-dissertacoes/dissertacoes/2003>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149821>. Acesso em: 10 jun. 2018

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

_____. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais, Revista Iberoamericana de estudos em Educação. **Revista Iberoamerica de Estudos em Educação**, Araraquara:

FClar/ Unesp, v. 10, no esp., 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7922>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; PINHO, Gabriela Geovana; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. *In*: POKER, R. B.; MARTINS, S.E. S. O; GIROTO, C. R. M (org.).

Educação Inclusiva: em foco a formação de professores. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2016, p. 153-172. Disponível:

http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf.

Acesso em: 27 mar. 2018.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In*: ALVES, M.L. *et al.* (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p.51-59. (Série Ideias, 22). Disponível em: <http://avaliaif.com.br/avalia/hoff.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

HORN, Sônia Regina Nascimento. Heteroglossia bakhtiniana bakhtinianos: estratégias discursivas no texto para crianças. **VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. 2004. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno05-13.html>. Acesso em: 03 jan. 2019.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. v29, p. 279-299, 2015.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues. **Revista Praxis Educativa**. v. 12, n. 3, set/dez, 2017. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9298>

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.174 p.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, n. SPE. 3, p. 107-126, 2017. Disp

<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-107.pdf>

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MATHIAS, Sergio Larruscaim; SAKAI, Celio. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional**: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/Zc7PkN>. Acesso em: 21 set. 2018.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. *In*: ALBRES, N. A. **Libras em estudo**: ensino- aprendizagem. São Paulo: FENEIS-SP, 2012. Disponível em: http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/95.pdf#page=57. Acesso em: 10 jun. 2018.

NOGUEIRA, Érica de Azevedo; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de Professores e Educação de Surdos: investigando a inclusão da disciplina língua brasileira de sinais nos cursos de licenciatura. **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, 2011, Águas de Lindóia. São Paulo: Tec Art Editora Ltda, 2011. p. 5188-5199. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/xi-cepfe---i-cnfp/xi-cnfp-cepfe-2011/>. Acesso em: 03 dez. 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, p. 113-126, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 017/2013**. Estabelece as instruções especiais para a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/edital_concurso2013.pdf Acesso em 10, jan. 2019.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n.2/2014, p. 17-31.

_____. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: 2008. Apostila do curso de licenciatura/ bacharelado em Letras Libras. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** - Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. Reimpressão 2008.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC - SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, A. C. B. *et al* (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior**: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17759/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante Coclear na constituição de sujeitos surdos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116439.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Editora Schwarcz, 2010.

SANDER, Ricardo Ernani. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (codas) com o olhar de pais surdos**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

SANDER, Ricardo Ernani; SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa: para que e para quem? **VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana**: Fronteiras, 2018, Cascavel. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 28-1305.

SÃO JOÃO. *In: Bíblia católica online*. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-joao/1/>. Acesso em 27 fev 2019.

SÃO LUCAS. *In: Bíblia católica online*. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/busca/biblia-ave-maria/a+boca+fala+daquilo/page/35/>. Acesso em 27 fev. 2019.

SCARANELLO, Carla Alessandra. Reabilitação auditiva pós implante coclear. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)** v. 38, n. 3/4, p. 273-278, 30 dez. 2005. Disponível em: http://auditivo.fmrp.usp.br/reabilitacao_auditiva.php. Acesso em 12 de ago. 2018.

SILOGISMO. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/silogismo>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. **Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/22135> . Acesso em: 03 ago. 2018.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. *In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 2016. v. 2.

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

SOUZA, André. Segundo dia de Enem tem 32% de abstenção, segundo balanço do Inep. **O Globo**, 12 nov. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/segundo-dia-de-enem-tem-32-de-abstencao-segundo-balanco-do-inep-22061246>. Acesso em: 20 fev. 2018.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNIOESTE. **Programas das disciplinas e Plano de Ensino**. 2018. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito**: bilingüismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Curitiba, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2011/d2011_Silvia%20Andreis%20Witkoski.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Seção I

Prezado/a participante.

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado, intitulada atualmente "O que dizem os professores universitários de Libras sobre a sua formação e prática pedagógica", sob responsabilidade da pesquisadora Érica Alves Fernandes de Andrade, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/Unesp-Marília, orientada pela Prof.^a Dr.^a Sandra Eli S. O. Martins.

O estudo pretende analisar os discursos dos formadores sobre sua atuação na disciplina de Libras em cursos de Pedagogia, bem como esta tem contribuído para orientar a formação inicial de professores para a valorização da educação bilíngue para surdos.

Você deverá responder o questionário por escrito no formulário ou enviar a sua resposta em áudio, ou ainda em Libras por vídeo para o número do *Whatsapp*: (43) 9.9691-2121. Antes do envio, favor informar o número das questões que corresponde às suas respostas. Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição, caso tenha alguma dúvida do questionário e/ou envio.

Aceito participar. *(Caso o/a participante aceite, deverá clicar no espaço indicado e será encaminhado para a próxima seção).*

Seção II

Agradecemos a sua disposição em colaborar conosco nesta pesquisa, uma vez que sua participação poderá auxiliar a esclarecer de que modo a implementação da Disciplina de Libras tem contribuído para a formação de professores no contexto da educação de surdos no Brasil.

Sua cooperação ocorrerá por meio da participação em questionário com perguntas abertas. Gostaríamos também de contar com sua colaboração enviando o plano de ensino atualizado da sua disciplina de Libras no curso de Pedagogia para o e-mail ericadeandrade@gmail.com.

Se depois de confirmar sua participação, o (a) Sr.(a) desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Sua participação é voluntária, não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Os potenciais riscos durante a colaboração da pesquisa são que por meio dela, o participante será levado a refletir sobre suas próprias práticas, podendo emergir traumas do passado, rememorar situações desagradáveis e/ou reviver conflitos atuais, estando exposto a sentimentos desagradáveis.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato através do e-mail ericadeandrade@gmail.com, pelo telefone (43) 9.9691-2121/ (43) 3511-4263, ou poderá se comunicar com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília – telefone (14) 3402-1336.

Concordo com os termos. *(Caso o/a participante concorde, deverá clicar no espaço indicado e começar a responder o questionário).*

APÊNDICE B – Perguntas do questionário

1. Qual o seu nome completo, idade, Universidade que atua, qual cidade?
2. Qual a sua formação?
3. Há quanto tempo trabalha como docente de Libras no Ensino Superior nesta faculdade?
4. Antes de entrar na Universidade como docente da disciplina Libras, onde você trabalhava?
5. Qual o título, carga horária da sua disciplina?
6. Em que período/ turma do curso de Pedagogia ministra essa disciplina?
7. Com que frequência participa de congressos e/ou cursos formativos em sua área?
8. Quando concluiu o seu último curso de formação? Lembra-se do título e da carga horária?
9. Dos cursos realizados, qual formação considera que mais contribui para a sua prática docente na disciplina de Libras?
10. Como é sua interação com os colegas de trabalho na sua Universidade?
11. Você encontra alguma dificuldade para trabalhar na Universidade?
12. Você poderia dizer quais são as atividades que desenvolve na Universidade?
13. Como você se organiza para cumprir com as exigências de organização das suas atividades na Universidade quanto ao cumprimento e elaboração? (plano de ensino, registro de frequências e notas, recuperação dos alunos, etc).
14. Quem elaborou a ementa da disciplina de Libras?
15. Quem fez o último plano de ensino da sua disciplina? De quanto em quanto tempo você o reelabora?
16. Durante suas aulas você faz alguma modificação no seu plano de ensino ou o segue exatamente?
17. Comente de forma geral o que tem no plano da sua disciplina: a) Objetivo, b) conteúdo. c) metodologia d) estratégia e) bibliografia
18. Você faz alguma divisão entre conteúdo teórico e prático durante as aulas? Se sim, justifique sua resposta?
19. Quais seriam suas maiores facilidades para ministrar a disciplina para a turma de pedagogia?
20. Quais seriam as maiores dificuldades para ministrar a disciplina na turma de pedagogia?
21. Qual a língua de instrução predominante nas suas aulas?
22. Quando os estudantes têm dúvidas, eles se remetem diretamente a você?
23. Consegue responder satisfatoriamente aos questionamentos levantados pelos alunos?
24. Você acha que há diferença na forma de oferta desta disciplina quando ministrada por professores surdos e ouvintes? Comente sua resposta.
25. Indique 3 aspectos favoráveis de aulas ministradas por professores surdos.
26. Aponte 3 aspectos favoráveis de aulas ministradas por professores ouvintes.
27. Em sua opinião, qual a finalidade/contribuição da sua disciplina para a formação dos professores?