



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

BERNARDO LUÍS TORRES KLIMSA

NARRATIVAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE
O PROFESSOR SURDO E O ENSINO DE LIBRAS

RECIFE
2013

BERNARDO LUÍS TORRES KLIMSA

**NARRATIVAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE
O PROFESSOR SURDO E O ENSINO DE LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, tendo como orientadora a professora Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

**RECIFE
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

**NARRATIVAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE
O PROFESSOR SURDO E O ENSINO DE LIBRAS**

BERNARDO LUÍS TORRES KLIMSA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em: data 22 / 03 / 2013

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

**RECIFE
2013**

Dedico esta Dissertação de Mestrado a Deus, o Criador Supremo, por ter me dado a condição necessária para concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A meu eterno pai Bernhard, por ter me oferecido todas as possibilidades de uma educação que me permitiu hoje desfrutar de várias conquistas.

À amorosa mãe Zezita, por sua imensa bondade ao me mostrar o caminho certo para persistir em alcançar meus objetivos.

À amada esposa Sylvia, pelo apoio, companheirismo e compreensão durante mais esta etapa de minha vida e pela colaboração durante os momentos de estudos.

À querida irmã Cristiana, que me deu força e compartilhou comigo, mesmo a distância (Recife e Belo Horizonte) momentos, tornando possível a realização deste trabalho.

À torcida das famílias Torres e Farias, pelo carinho, encorajamento e motivação constantes.

Aos demais amigos, por terem sempre compartilhado minhas descobertas e frustrações.

À comunidade surda pernambucana, por ter acreditado em nossa luta, militância e convivência.

À querida orientadora, professora Dr^a. Wanilda Cavalcanti, por acreditar nesse projeto desde o início, pela paciência, atenção durante as orientações, pelo constante incentivo para que eu desenvolvesse este tema de estudo, mergulhasse no mundo de pesquisa e pelo crescimento que me proporcionou durante esse período.

As professoras Dr^a. Marianne Cavalcante e Dr^a. Renata Fonte, pelas ótimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

Aos meus professores, que contribuíram para minha formação.

À Clarice Simões, por disponibilizar intérpretes de Libras durante o período dedicado aos estudos do mestrado.

Aos intérpretes de Libras, Débora Pereira, Diana Mendonça, Jefferson Pereira, Joaquim Laurentino, Márcio Assis e Roberto Carlos, por traduzirem e interpretarem em Libras durante os meus estudos de mestrado.

Aos amigos Adriana Di Donato, Anderson Tavares, Ernari Nunes, Francisco Lima, Heloise Gripp, Jurandir Júnior, Keyla Maria, Lúcia Inez, Marcelo Amorim e Rosângela Lima, pelas importantes sugestões e apoio dado durante elaboração deste projeto.

Aos colegas de Mestrado, pelo apoio durante a etapa de formação.

À FACHO, NIAMS, ETEASD, FASH, EGBL, UFPB Virtual, FAR, AESO, CAS, UFRPE, UNICAP e IFPE Campus Pesqueira, por me proporcionarem crescimento profissional.

Às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa que desenvolvemos durante o curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, para a obtenção do grau de mestre. O objetivo geral do trabalho foi analisar as narrativas dos alunos ouvintes sobre o professor surdo e o ensino de Libras no ensino superior. Em nível mais específico, pretendemos: refletir sobre o ensino e aprendizagem da segunda língua, como as principais teorias e sua aplicabilidade ao contexto de Libras na educação superior, de acordo com a legislação vigente; mapear a formação de professores no ensino superior, discutindo questões sobre o perfil do professor de Libras para o ensino dessa disciplina; recursos didático-metodológicos mais utilizados pelo professor no ensino da língua. Para esse fim, utilizamos uma metodologia qualitativa, e como instrumento de pesquisa optamos pelo uso de uma entrevista que forneceu os relatos de 10 (dez) alunos universitários das duas instituições escolhidas que cursavam a disciplina Libras, nas cidades de Recife e Olinda. Os dados fornecidos, através dos relatos, foram categorizados e analisados à luz do referencial teórico proposto por Bardin pela análise de conteúdo. Os resultados apontaram para um contexto bastante favorável à presença desse professor surdo, embora no momento inicial tenha provocado certo temor nos alunos de que a aprendizagem da Libras não ocorresse. Nossa expectativa é que oferecendo esses dados, novas reflexões possam se desdobrar contribuindo dessa forma para a ampliação do debate em torno dessa temática.

Palavra-chave: Ensino/Aprendizagem de Línguas, Libras, Formação de Professor, Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the research developed during the Master course of Language Sciences, to the degree of master. The aim of this study is analyze the hearing students' narratives about deaf teacher and Brazilian sign language teaching in university. In more specific level, we intend to: reflect on the teaching and learning of a second language as well as the main theories and their applicability to the context of Libras in university according to law; map the formation of teachers in university, discussing issues about profile of Libras teacher for teaching this discipline, didactic and methodological features most used by the teacher in teaching the language. To this end, we used a qualitative methodology, and as a research tool we chose to use an interview that provided reports of ten (10) university students who attended Libras course from both chosen institutions, in the city of Recife and Olinda. The results provided through the reports were categorized and then analyzed in the light of the theoretical framework proposed by content analysis. The results indicated a very favorable context in relation to the presence of deaf teacher, although at baseline it has caused some fear in students who thought the learning of Libras could not occur. Our expectation is that providing such data, new reflections may unfold thereby helping to expand the debate on this theme.

Keyword: Language teaching and learning, Libras, Formation of Teachers, University

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – CM – Brito (1995).....	46
FIGURA 02 – CM – Felipe (2001).....	46
FIGURA 03 – CM – Pimenta & Quadros (2007).....	46
FIGURA 04 – Família.....	46
FIGURA 05 – Férias.....	46
FIGURA 06 – Brincar.....	47
FIGURA 07 – Trabalhar.....	47
FIGURA 08 – Difícil.....	47
FIGURA 09 – Esquecer.....	47
FIGURA 10 – Trabalho.....	47
FIGURA 11 – Vídeo.....	47
FIGURA 12 – Você.....	48
FIGURA 13 – Eu.....	48
FIGURA 14 – Gostar.....	48
FIGURA 15 – Não gostar.....	48
FIGURA 16 – Sentar.....	49
FIGURA 17 – Cadeira.....	49
FIGURA 18 – Escola.....	49
FIGURA 19 – Padaria.....	50
FIGURA 20 – Sábado.....	51
FIGURA 21 – Laranja.....	51

LISTA DE TABELAS

QUADROS I – Perfil dos alunos ouvintes das duas instituições que cursavam a disciplina Libras

TABELA I - Registro das informações relatadas pelos alunos sobre a forma de contato anterior com a Libras

TABELA II - Registro dos relatos dos alunos sobre os benefícios do aprendizado da Libras para sua formação acadêmica.

TABELA III - Registro dos relatos dos alunos sobre suas reações iniciais ao saber que seu professor de Libras era surdo.

TABELA IV - Registro dos relatos dos alunos esclarecendo se as aulas foram tranquilas ou tiveram dificuldades de compreensão.

TABELA V - Registro dos relatos dos alunos sobre as metodologias utilizadas pelo professor que mais facilitaram a compreensão e o aprendizado de Libras durante as aulas.

TABELA VI - Registro dos relatos dos alunos sobre as estratégias metodológicas utilizadas que mais facilitaram o aprendizado nas aulas de Libras.

TABELA VII - Registro dos relatos dos alunos sobre a formação acadêmica do professor ter favorecido seu desempenho no ensino superior.

TABELA VIII - Registro dos relatos dos alunos sobre os aspectos mais relevantes na relação do professor surdo com os estudantes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AESO – Faculdade Barros Melo

ASL – Aquisição de Segunda Língua

ASL – Língua de Sinais Americana

BSL – Língua de Sinais Britânica

CAS – Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

ETEASD – Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra

EGBL – Escola Governador Barbosa Lima

FACHO – Faculdade Ciências Humanas de Olinda

FASH – Faculdade de Santa Helena

FAR – Faculdade Anchieta do Recife

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IFG – Instituto Federal de Goiás

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LM – Língua Materna

LSB – Língua de Sinais Brasileira

LSKB – Língua de Sinais utilizada pelos índios da tribo Urubu-Kaapor

L2 – Segunda Língua

L1 – Primeira Língua

MEC – Ministério de Educação

M2 – Segunda Modalidade

NIAMS – Núcleo Integrado de Apoio Multidisciplinar aos Surdos.

SEESP – Secretária de Educação Especial do MEC

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROLIBRAS – Proficiência em Libras

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2	21
1.1 Pressupostos teóricos sobre ensino/aprendizagem de L2.....	21
1.1.1 Behaviorismo.....	22
1.1.2 Gerativismo.....	24
1.1.3 Interacionismo.....	26
1.1.4 Conexionismo.....	30
1.1.1 Abordagens metodológicas no ensino de L2.....	32
1.1.1.1 Abordagem tradicional – O método de tradução e gramática (MTG).....	33
1.1.1.2 Abordagem direta – O método direto.....	35
1.1.1.3 Abordagem audiolingual – O método audiolingual.....	35
1.1.1.4 Abordagem comunicativa – O método comunicativo.....	37
1.2 Ensino- Aprendizagem de línguas no ensino superior.....	40
1.3 A estrutura linguística das línguas sinalizadas.....	44
1.4 O ensino/aprendizagem da Libras como L2 no ensino superior.....	53
CAPÍTULO II – NAS LETRAS DE LEI	58
2.1 Marco Legal.....	58
2.2 A inclusão da disciplina Libras na graduação: obrigatória para as licenciaturas e optativa para os bacharelados.....	62
2.3 O aluno ouvinte e aprendizado de Libras: obrigatoriedade ou desejo?.....	65
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	69
3.1 Diretrizes nacionais para a formação do professor de Libras.....	69

3.2 O exame de proficiência em Libras – Prolibras.....	71
3.3 O formação do professor de Libras.....	74
3.3.1 O professor “surdo” de Libras.....	76
3.3.2 Aspectos didático-metodológicos.....	81
CAPÍTULO IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	86
4.1 Constituição do <i>corpus</i>	86
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	86
4.3 Instrumentos da pesquisa.....	88
4.4 Procedimentos para coleta dos dados.....	88
4.5 Considerações Finais.....	89
4.6 Procedimentos para análise de dados.....	89
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	92
5.1 Análise das entrevistas.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	127
ANEXOS.....	131

INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contato com outras línguas e culturas.

Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva, analítica e crítica, concorrendo para a formação de cidadãos autônomos, participantes e ativos em suas comunidades.

Em se tratando de uma educação multicultural, o ensino/aprendizagem de línguas assume um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania.

As práticas educacionais voltadas ao ensino de línguas, sejam elas: língua estrangeira (LE), segunda língua (L2) ou língua materna ¹(LM), de modo geral, desenvolveram ao longo dos anos um conjunto de conhecimentos e técnicas na busca de levar o aluno a aprender e a interagir com o outro como sujeito que se comunica por meio de uma língua diferente de sua língua materna.

Todavia, o ensino de línguas, por muito tempo, passou ao largo de várias questões concernentes à linguagem, atendo-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos linguísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos. Foram desenvolvidas muitas técnicas e metodologias focalizando um trabalho gramatical fragmentado, baseado em exercícios de repetição e de memorização pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo.

Entretanto, se a linguagem é concebida como atividade constitutiva dos sujeitos, tal centralidade afeta os modos de se propor o aprendizado de uma segunda língua. Os indivíduos de uma mesma cultura partilham certo sistema de signos; a língua – permite

¹ Língua Materna (LM) é uma língua que se presta à comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 64).

que eles interajam entre si de modo bastante satisfatório. As palavras são os signos constitutivos de uma língua, têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade podendo, entretanto, ter sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra (Vygotsky, 1984). Esta característica da linguagem permite que os membros de uma comunidade possam se compreender entre si e, ao mesmo tempo, que múltiplos sentidos, nem sempre esperados ou desejados por esses mesmos membros, fiquem em circulação, configurando a polissemia da linguagem. É também pela linguagem que se torna possível organizar/agrupar ocorrências, criando categorias conceituais. Nesse sentido, a linguagem configura conceitos e formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, envolvendo significados e sentidos.

Assim, na atualidade, muitos estudiosos como: Almeida Filho (2011); Ellis (2007); Vanpatten e Williams (2007); Jonhson (2004); Krashen (2004); White (2003); Mitchell e Mylles (1998); Moita-Lopes (1996); Long (1996); Larsen-Freeman (1991); Schumann (1978), apoiados nessa concepção de linguagem, têm refletido sobre questões de ensino de segunda língua e/ou ensino de língua estrangeira.

Na literatura, os termos língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2), muitas vezes são usados como sinônimos. Outras vezes, a segunda língua é definida como aquela que o sujeito aprende e de que faz uso intenso, já que está frequentemente em ambientes culturais que exigem o domínio dessa língua; e a língua estrangeira como aquela que é aprendida pelo sujeito, mas de que ele não faz um uso intenso e não estará exposto quotidianamente a ambientes culturais que a envolvam.

No nosso caso, adotamos a concepção da Língua Brasileira de Sinais – Libras como segunda língua para pessoas ouvintes. Embora no ensino superior ela seja ensinada, depois de formados os alunos dos diversos cursos de licenciaturas, em que a disciplina de Libras é obrigatória, irão fazer uso social da língua, embora que, momentaneamente, no contexto escolar, ao receberem alunos surdos em suas salas de aulas.

Tal distinção dá destaque ao interesse, às necessidades e à motivação para o aprendizado de uma língua, que pode ser diferente segundo a situação enfrentada e as expectativas de uso de língua de cada um dos aprendizes.

A maioria dos estudos sobre os aspectos do ensino de segunda língua no Brasil remete ao ensino do inglês como L2, já que esta é a língua estrangeira mais presente nos currículos educacionais brasileiros. Moita-Lopes (1996) discute questões relativas à natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

O autor salienta a influência de questões polêmicas como as diferentes atitudes de alunos e professores e as ideologias preconceituosas, como “a falta de aptidão” e “o *déficit* linguístico”, interferindo no processo de aprendizagem de línguas.

Atitudes semelhantes podem ser constatadas em relação ao ensino de língua de sinais como segunda língua. Os ouvintes, em geral, se dizem inaptos, argumentam que as configurações de mãos ou certas configurações no espaço são muito difíceis de serem realizadas, referindo não serem capazes.

As línguas de sinais foram por muito tempo consideradas uma língua menor, ou apenas um modo precário de comunicação, fato que precisa ser discutido com os aprendizes de modo a evitar que ideias errôneas e preconceitos atrapalhem o processo de aprendizagem. Além disso, aspectos relativos à cultura surda são bastante desconhecidos pela comunidade ouvinte (e muitas vezes pelos próprios surdos). Aprofundar conhecimentos a esse respeito, quando se ensina língua de sinais, mostra-se imprescindível, visto que o ensino de uma segunda língua deve vir associado ao conhecimento/acesso à cultura dessa mesma língua.

Moita-Lopes (1996), defende também, a educação permanente do professor de línguas, propondo uma formação teórico-crítica para ele, já que muitos são formados em abordagens dogmáticas e positivistas. E o mesmo deve acontecer com relação ao ensino de língua de sinais, pois a educação permanente dos professores é ainda mais premente, visto que muitas vezes, a única aptidão exigida do professor é que ele seja fluente em Libras.

Neste caso, é importante a implementação da formação sistemática em cursos promovidos pelas entidades representativas da comunidade surda, proporcionando, conhecimento mais aprofundado sobre a Libras, reflexões sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o ensino de línguas para que o professor possa auxiliar o aluno em suas inferências e dúvidas.

O nosso trabalho se propõe *analisar* as concepções dos alunos ouvintes sobre o

professor surdo e o ensino da Libras na educação superior.

A motivação de escolha da temática surgiu inicialmente por nossa experiência durante 10 anos na docência de Libras no ensino superior. Muito nos estranhavam os olhares e reações dos alunos ao saber de nossa condição de ser professor surdo, ensinando uma língua na graduação e pós-graduação. As atitudes iniciais dos alunos e as mudanças ocorridas no final da disciplina ou curso nos instigaram a investigar os motivos dessas reações.

Assim, procuramos desenvolver um trabalho envolvendo questões ligadas ao ensino de Libras para ouvintes, como L2, na educação superior e o professor surdo, discutindo sua formação, metodologias utilizadas em aula de Libras, aspectos baseados nos estudos de autores como: Gesser (2012; 2009), Quadros (2009; 1997), Almeida Filho (2001), Larsen-Freeman (1991), Krashen (1978; 1985), entre outros e de acordo com a legislação vigente que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Libras na educação superior.

Do ponto de vista empírico, o trabalho foi realizado em universidade pública e privada no estado de Pernambuco, nas cidades de Recife e Olinda/PE. Os interlocutores da pesquisa foram compostos por 10 (dez) alunos universitários de cursos de licenciatura e bacharelado, que cursaram a disciplina de Libras (obrigatória ou optativa) com professores surdos.

Em termos estruturais, o trabalho organiza-se da seguinte forma:

O capítulo I, intitulado “Algumas questões sobre o ensino/aprendizagem de L2” *reflete* sobre o ensino e aprendizagem de segunda língua, verificando as principais teorias e suas aplicabilidades ao contexto de Libras na educação superior.

No capítulo II, *discute* de acordo com a legislação vigente, a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na educação superior e questões referentes ao desejo ou não do aluno em cursar a disciplina de Libras em seu curso na universidade.

O capítulo III *mapeia* a formação de professores no ensino superior, discutindo questões sobre o perfil do professor de Libras para o ensino dessa disciplina, a importância do exame nacional de proficiência no uso e ensino de Libras, o ProLibras e quais os recursos didático-metodológicos utilizados pelo professor no ensino da língua.

O capítulo IV *apresenta* o processo metodológico da pesquisa, destacando a

constituição do *corpus*, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos para coleta de dados, as considerações éticas e os procedimentos para análise de dados.

O capítulo V analisa e *discute* os resultados obtidos com os sujeitos da pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, onde descrevemos, nossas conclusões e contribuições que achamos pertinentes para os profissionais da área.

Procuramos com esta pesquisa, portanto, contribuir para a prática pedagógica de professores e profissionais que trabalham com surdos, reavaliar e tecer considerações a respeito do ensino de Libras, de modo a ressignificar o trabalho pedagógico realizado nas instituições de ensino superior, visando contribuir para a formação de profissionais mais qualificados no atendimento a pessoas surdas.

CAPÍTULO I - ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2

Em se tratando da aprendizagem de uma segunda língua, não podemos deixar de citar as principais teorias que permearam o contexto educacional e que como consequências deixaram os seus traços, na abordagem metodológica e didática utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Larsen-Freeman e Long (1991, p.227) afirmam que já foram propostas “[...] pelo menos quarenta ‘teorias’ de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua [...]”; mas, embora haja um número tão grande de teorias, hipóteses e modelos, ainda não se chegou a um consenso sobre como aprendemos uma nova língua, pois nenhuma dessas propostas apresenta uma explicação completa do fenômeno.

Desse modo, também é difícil definir qual seja a melhor teoria para o ensino de uma segunda língua, uma vez que depende de fatores externos e internos, tais como as condições relativas ao ambiente de aprendizagem e às características pessoais de cada aprendiz. As teorias são necessárias para compreendermos como o ensino de uma segunda língua vem sendo tratado ao longo da história e de que maneira as pesquisas nessa área evoluíram para solucionar ou minimizar os problemas dessa área.

Portanto, não buscamos, aqui, apresentar uma única verdade teórica, mas teorias que nos possibilitem refletir sobre a prática de ensino de línguas e apontar melhores meios para atender e assistir a uma diversidade de alunos em construção no ensino superior.

1.1 Pressupostos teóricos sobre ensino/aprendizagem de L2

A aprendizagem de L2 tem se tornado um dos requisitos curriculares mais importantes para a formação de profissionais de todas as áreas de trabalho. A crescente procura exige um ensino mais criativo e eficiente. Para isso, o ensino de L2 deve atualizar-se ao novo ritmo dos alunos, buscando renovação metodológica nas teorias que acompanhem a evolução social e tecnológica do mundo atual. O papel da teoria é iluminar a prática e desautomatizar procedimentos cristalizados. Assim, parece-nos extremamente importante que o professor leia e pense sobre como ocorrem os processos de ensino/aprendizagem de uma nova língua, para, a partir disso, organizar recursos de forma que estes permitam e propiciem aprendizagem efetiva, adequando a metodologia à realidade e aos alunos com os quais convive.

Segundo Almeida-Filho (2011), a aprendizagem de uma segunda língua não ocorre da mesma maneira do que a primeira, pois há fatores intervenientes internos e externos que são relevantes nesse processo. Dentre os internos estão: aptidão, atitude, motivação, idade, personalidade, inteligência e estilo cognitivo. Já em relação aos externos, estão: aprendizagem informal, formal e as oportunidades de uso da língua alvo a ser adquirida.

Inúmeras teorias poderiam ser listadas e detalhadas neste capítulo, mas nosso interesse se volta à aprendizagem de línguas e, portanto, nas próximas seções nos ocuparemos das principais propostas que a nosso ver, tentam dar conta de explicar como a língua é ensinada e aprendida. Abordaremos aqui as teorias: Behaviorismo, Gerativismo, Interacionismo e o Conexionismo, destacando as principais características de cada uma delas e relacionando-as ao ensino-aprendizagem de línguas.

1.1.1 - Behaviorismo

Popularizada por B. F. Skinner, em 1957 quando da publicação da obra “*Verbal Behavior*”, a teoria behaviorista acredita que o aprendizado se dá por meio da imitação, repetição, reforço (*feedback*) e formação de hábitos. A maior parte das pesquisas

behavioristas foi feita com animais, mas os resultados foram também estendidos para os seres humanos e os aspectos relacionados aos processos de aprendizagens.

O termo inglês *behaviour* ou do americano *behavior*, significando conduta, comportamento – é um conceito generalizado que engloba as mais paradoxais teorias sobre o comportamento, dentro da psicologia e que deu origem à teoria do estímulo-resposta (ER), conceituando a língua como um conjunto de estruturas e a aquisição como formação de hábitos automáticos (FREIRE, 1997).

A proposta destaca a importância do ambiente linguístico e dos estímulos que produz, ignorando qualquer mecanismo interno. Neste caso, a aprendizagem é considerada como um comportamento observável e adquirido por meio de estímulos e respostas na forma de repetição mecânica, ou seja, adquirir uma língua é adquirir hábitos automáticos.

De acordo com Johnson (2004, p.18), o behaviorismo “[...] via a aprendizagem como a habilidade de inferir padrões linguísticos dos exemplos fornecidos ao aprendiz por seu ambiente”. Larsen-Freeman e Long (1991, p.266) acreditam que o modelo ER não proporciona explicações satisfatórias para a Aquisição de Segunda Língua - ASL, “[...] com exceção, talvez, para a pronúncia e a memorização mecânica de fórmulas”.

Na década de 70, com base em estudos sobre aprendizes de L2 fora de contextos educacionais, Schumann² (1978, apud MITCHELL e MYLES, 1998), percebeu que a interlíngua³ que os alunos desenvolviam nos estágios iniciais era muito parecida com pidgins⁴, apresentando características como ordem fixa de palavras e

² A teoria proposta por Schumann (1978, p.29) enfoca que a aquisição de L2 é o resultado da aculturação que ele define como “[...] a integração psicológica e social do aprendiz com o grupo da língua alvo.” No modelo da aculturação proposto pelo autor os aprendizes serão bem sucedidos na aquisição de L2 se houver pouca distância psicológica e social entre eles e os falantes da segunda língua. Schumann (1978, p.34), ao investigar seis aprendizes (duas crianças, dois adolescentes, dois adultos), verificou que “[...] o sujeito que menos adquiriu o idioma inglês foi o que demonstrava maior distância psicológica e social do grupo da língua alvo”.

³ Selinker define que a interlíngua refere-se a um estágio intermediário de um aluno que pretende adquirir uma L2, isto é, não é mais L1 e também não é ainda L2, mas contém elementos próprios das duas linguagens (DIAS JÚNIOR, 2010).

⁴ Pidgin: uma língua que se desenvolve como uma língua de contato quando grupos de pessoas que falam línguas diferentes tentam se comunicar umas com as outras. Por exemplo, quando negociantes brasileiros tentam se comunicar com populações locais ou grupos de trabalhadores que possuem um idioma diferente do seu.

ausência de flexões.

Sob a perspectiva do ensino de língua (estrangeira ou segunda língua), a teoria behaviorista trouxe duas implicações principais. A primeira de que a prática levaria perfeição. Em outras palavras, o aprendizado aconteceria sempre que houvesse a imitação e repetição contínua da mesma estrutura. A segunda era a de que os professores precisariam direcionar o ensino para as estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas que apresentavam diferenças na primeira língua (L1) e na L2 dos alunos.

A teoria behaviorista foi durante muito tempo considerada uma teoria forte, principalmente junto à área da aquisição da linguagem e do ensino de línguas. Atualmente, não há mais lugar para se defender que a linguagem seja adquirida através de estímulo e resposta.

Para o aprendizado de línguas o problema é ainda maior. Algumas pessoas não conseguem aprender uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua utilizando as técnicas behavioristas. O condicionamento comportamental simplesmente não funciona para essas pessoas. Isto nos leva a crer que a ideia de condicionamento não pode ser aplicada ao ensino de LE e L2 como um todo.

Os pilares da perspectiva behaviorista foram abalados quando, em 1959, Chomsky publicou sua crítica à obra de Skinner. Um de seus questionamentos relacionava-se à criatividade linguística, ou seja, segundo o autor, para além de internalizar e reproduzir um grande número de sentenças, as crianças criam novas frases e acabam por produzir um discurso que nunca haviam escutado.

Com base em suas críticas, Chomsky defendeu que o ser humano nasce predisposto ao aprendizado de uma língua, existe uma faculdade inata que permite às crianças aprender sua língua nativa quando expostas a ela (MITCHELL & MILES, 2004). As ideias de Chomsky e seus seguidores tiveram influência em todo o mundo e serão apresentadas na seção a seguir.

1.1.2 - Gerativismo

A rejeição da teoria behaviorista como forma de explicar a aquisição da linguagem foi, conforme dissemos ao término da seção anterior, fruto das críticas de

Chomsky ao trabalho publicado por Skinner. Defendendo a existência de um mecanismo inato para a aquisição da língua, Chomsky cunhou o conceito de gramática universal (GU), que é entendida como uma capacidade humana inata. Na verdade, o foco maior de Chomsky (1975) era a natureza da linguagem, compreendida por ele como sendo o espelho da mente.

A teoria da GU considera que o *input* obtido do ambiente é insuficiente para explicar a aquisição de uma língua. Nessa mesma perspectiva, White (2003, p.22) diz que “[...] se o aprendiz de L2 adquire propriedades abstratas que não poderiam ter sido induzidas por *input*, isso é uma indicação forte de que os princípios da GU interferem nas gramáticas das interlínguas de forma semelhante à situação de aquisição de Língua Materna (LM).” Como lembram Mitchel e Myles (2004, p.94), “[...] a abordagem da gramática universal tem interesse apenas no aprendiz enquanto processador de uma mente que contém linguagem [...]” e não como um ser social.

O gerativismo é uma teoria muitas vezes identificada por alguns pesquisadores como inatista⁵. É uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos Estados Unidos, no final da década de 50. Considera-se 1957 a data de nascimento da linguística gerativa, ano em que Chomsky publicou seu primeiro livro, *Estruturas Sintáticas*.

Nessa concepção, a linguagem não pode ser confundida com um tipo de habilidade. É o uso criativo da linguagem que evidencia que não é uma questão de habilidade que entra em jogo quando uma pessoa utiliza a linguagem. Esse é o principal argumento de Chomsky à teoria formulada por Skinner. Sendo assim, é possível dizer que o uso criativo da linguagem não se limita ao estabelecimento de analogias, mas reflete a capacidade do ser humano de fazer uso da linguagem no seu dia a dia, observando propriedades específicas, livres de estímulos, com coerência e de forma apropriada a cada contexto, além da sua capacidade de evocar os pensamentos adequados no seu interlocutor (CHOMSKY, 1988, p. 138).

Embora não haja por parte de Chomsky interesse com pesquisas relativas à

⁵ Equivocadamente, muitos críticos a essa visão tomam o inatismo como sinônimo de gerativismo. Os teóricos gerativistas utilizam-se da tese inatista como pressuposto metodológico no desenvolvimento da teoria.

aquisição de L2, seus trabalhos têm influenciado essa área, especialmente porque de acordo com sua teoria, todo ser humano é biologicamente dotado com a faculdade da linguagem, ou seja, o dispositivo de aquisição de linguagem é responsável pelo estado inicial do desenvolvimento da linguagem.

Percebemos então que a teoria contém algumas falhas, não apenas por carecer de comprovação empírica.

Passaremos, a partir de agora, a tratar da teoria interacionista que pressupõe que qualquer tipo de aprendizagem está baseado na interação do indivíduo com o meio. Esta nova perspectiva traz uma nova visão no ensino-aprendizagem de línguas como veremos na próxima seção.

1.1.3 – Interacionismo

Como resposta às teorias inatistas, que pressupunham que o conhecimento se achava sedimentado no sujeito através da sua bagagem hereditária, surge o paradigma interacionista mostrando que o sujeito, ao interagir com o meio, acaba construindo o próprio conhecimento, entre eles, o conhecimento linguístico. Segundo Morato, a introdução do interacionismo nos estudos linguísticos despertou o interesse pelo estudo da língua enquanto ação, até porque “toda ação humana procede de interação” (MORATO, 2004, p. 312). Sendo a língua ação, foi preciso incorporar novos elementos de análise ao estudo que, até então, se fizera da língua e da linguagem humana: o falante, o objetivo da ação interagir-comunicar, e o contexto interativo (momentâneo e sociocultural) de ocorrência.

Historicamente, a linguística começou estudando a estrutura da língua (o sistema). Posteriormente, iniciaram-se os estudos cognitivos, enfocando a língua como uma capacidade cognitiva humana inata, e o último fator a ser incorporado foi o sociointeracional. Esse percurso pode ser observado nas teorias de aquisição de L2 por sua forte influência na evolução das metodologias de ensino, desde as abordagens gramaticais e de tradução, presas à estrutura da língua, até a abordagem comunicativa, cuja ênfase está na situação comunicativa considerada. Hoje se preconiza o

aprendizado de L2 através da interação entre os estudantes nas mais diversas situações que impliquem algum uso linguístico oral ou escrito. (MORATO, 2004).

Dentre os autores interacionistas, interessa-nos mais especificamente a teoria de Vygotsky (1984) e Krashen (1985) para fundamentar o ensino/aprendizagem de L2, já que sua concepção considera a língua um elemento essencial do processo de conhecer. Língua é a grande mediadora no processo de interação do sujeito com o mundo, sendo através dessa interação sujeito-língua(gem)-meio que ocorre o aprendizado. Na teoria de Vygotsky, não há apenas desenvolvimento, mas interação entre desenvolvimento e aprendizagem (BORGES, 2004). Assim, ele privilegia o ambiente social, constituindo uma visão peculiar e diferenciada de interação na qual a construção do conhecimento ocorre do social para o individual, por isso, também é denominado sociointeracionista.

Para o autor, a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado. A mediação é um princípio fundamental, e a língua é um artefato cultural que media as atividades psicológicas e sociais. “Em uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem inicial de uma língua por uma criança surge do processo de produção de sentido em atividades colaborativas com outros membros de uma dada cultura.” (MITCHELL; MYLES, 2004, p.200).

Lantolf e Thorne (2007, p. 217-218) defendem que os princípios da teoria sociointeracionista (SI) pode se aplicar também à Aquisição de Segunda Língua, explicando que a “a teoria SI está alicerçada em uma perspectiva que não separa o individual do social e de fato sustenta que o individual emerge da interação social [...]”. É no mundo social que os aprendizes de língua observam os outros usando a língua e os imitam, e, também, com a colaboração de outros fatores sociais que o aprendiz de língua passa de um estágio a outro.

Krashen (1978) influenciado pelos pressupostos de Chomsky sobre a linguagem como uma faculdade inata, desenvolveu uma proposta bastante influente e, de certa forma, polêmica, para explicar a aquisição de L2.

Inicialmente chamou de modelo monitor, dando ênfase à diferença de conceitos entre “*aprendizagem*” (é um processo consciente que resulta do conhecimento formal “sobre” a língua. Através da aprendizagem, que depende do esforço intelectual para

acontecer, o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua alvo) e “*aquisição*” (é um fenômeno automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição de língua materna).

Para Krashen a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida⁶ (LARSEN-FREEMAN E LONG 1991).

De modelo monitor, tempos depois, chamou de hipótese do *input* (KRASHEN, 1985), enfatizando a importância dos dados que alimentam a aquisição, e, mais recentemente, passou a denominar de hipótese da compreensão (KRASHEN, 2004), destacando o processo mental como o responsável pela aquisição.

De acordo com Krashen (2004),

A Hipótese da Compreensão está intimamente relacionada às outras hipóteses.

A Hipótese da Compreensão se refere à aquisição inconsciente, e não à aprendizagem consciente. O resultado de prover os aprendizes com *input* compreensível é a emergência de estrutura gramatical em uma ordem previsível. Um filtro afetivo forte (ex. ansiedade alta) impedirá que o *input* alcance as partes do cérebro que são responsáveis pela aquisição de língua. KRASHEN (2004, p.01).

Nesse modelo a aquisição é vista numa perspectiva linear, ou seja, estabelece uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição, e afirma que a estrutura gramatical é adquirida em uma ordem previsível. Porém, como nas teorias anteriores citadas, a proposta de Krashen não vai além da aquisição de estruturas gramaticais.

Um ponto positivo na proposta de Krashen foi o conjunto de estudos em contraposição ao seu radicalismo. Hatch (1978) e Long (1981,1996) defendem a hipótese da interação, considerando que o *input* sozinho não é suficiente para explicar a

⁶ Ao não reconhecer a aprendizagem como importante fator dentro do processo de conhecimento de uma LE ou L2, Krashen desconsidera por completo a interlíngua, o que, do nosso ponto de vista, é um caminho equivocado.

aquisição de L2. Hatch (1978, p.404) discorda de que aprendizes primeiro aprendem estruturas e depois as usam no discurso, pois ele acredita que o processo acontece de forma contrária: “Aprende-se primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e é na interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas”.

Com base em um estudo empírico, Long (1981) observou que, em conversações entre falantes nativos e não nativos, há mais modificações na interação do que no *input* fornecido pelos falantes nativos. Ele não rejeita o papel positivo do *input* modificado, mas afirma que as modificações nas interações são consistentemente encontradas na aquisição de L2 bem sucedida. Long (1996) sugere que,

[...] a negociação de sentido, especialmente o trabalho de negociação que gera ajustes interacionais pelo falante nativo ou pelo interlocutor mais competente, facilita a aquisição porque conecta *input*, as capacidades internas do aprendiz, particularmente a atenção seletiva e *output* de forma produtiva. LONG (1996, p.451-452)

Na opinião de Larsen-Freeman e Long (1991, p.266), as visões interacionistas são mais influentes do que outras teorias “[...] porque elas invocam tanto fatores inatos quanto ambientais para explicar a aprendizagem de línguas.” Para os estudiosos dessa corrente, a linguagem não é vista apenas como estrutura sintática, mas também como discurso.

Swain (1985, 1995) é contrário ao radicalismo proposto por Krashen em relação ao papel do *input* e argumenta a favor da hipótese do *output*, afirmando que o uso da língua ajuda o aprendiz a observar a própria produção, o que considera essencial para a aquisição de L2. Em suas palavras, percebemos a crença de que o “[...] *output* pode estimular os aprendizes a se moverem da semântica, um processamento estratégico não determinístico e aberto prevalente na compreensão, ao processamento gramatical completo necessário para uma produção acurada.” (SWAIN, 1995, p.128). A autora explica que “[...] os aprendizes podem observar a distância entre o que eles querem dizer e o que eles realmente podem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou sabem apenas parcialmente.” (SWAIN, 1995, p.126).

Para Swain, *noticing*, ou foco na forma, é essencial para a aquisição de L2. Além disso, a autora hipotetiza que o *output* tem duas outras funções: testar hipóteses e

desencadear reflexões, uma função metalinguística. A autora explica ainda que os aprendizes “[...] podem gerar *output* apenas para ver o que funciona e o que não funciona.” (SWAIN, 1995, p.132). Os aprendizes refletem sobre a linguagem que eles produzem quando negociam significado, porque o conteúdo da negociação é a relação entre o significado que eles estão tentando expressar e a forma linguística.

Apresentamos a seguir o conexionismo, pois pensamos que pode ser útil para refletir sobre como a segunda língua é aprendida pelo aluno e como o professor pode auxiliar nesse processo, sem negligenciar o aspecto cognitivo, nem o aspecto interativo, já que o interacionismo e conexionismo se complementam.

1.1.4 – Conexionismo

O paradigma conexionista tem suas origens nas décadas de 1950 e 1960 juntamente com o inatismo chomskiano, porém, não obteve sucesso dado às limitações tecnológicas da época e o aparente poder explanatório da teoria gerativa. Esse paradigma, que busca atualmente seus fundamentos na neurociência, e foi propagado, segundo Bonilha (2007), pela publicação dos dois volumes “*Parallel Distributed Processing*” de Rumelhart, McClelland (1986) e do grupo de pesquisa em Processamento Distribuído Paralelo em 1986, se insere no grupo de abordagens que procuram explicar a aquisição do conhecimento em termos de representações mentais e processamento de informação, rejeitando a modularidade da linguagem e o inatismo.

Elman et al. (1996) concordam que existem comportamentos universais, mas isso não significa que eles estão contidos nos nossos genes. Qualquer aprendizagem é entendida como uma questão de redes neurais. As redes aprendem em um processamento distribuído e paralelo (RUMELHART et al, 1986) onde conexões são fortalecidas ou enfraquecidas.

A aprendizagem de uma língua é explicada como o processamento de experiência e de repetição de experiências, causando o fortalecimento das conexões. Ellis (2007, p.82-84) explica que “[...] nosso aparato neural é altamente plástico em seu estado inicial.”, mas “[...] o estado inicial da Aquisição de Segunda Língua (ASL) não é mais um sistema plástico; é um sistema que já está afinado e comprometido com a

Primeira Língua⁷ (L1).” O autor acrescenta que “[...] na situação de L2, formas de baixa saliência podem ser bloqueadas por uma experiência de L1 prévia, e todo o *input* extra no mundo pode não resultar em progresso”.

Para Finger (2008), os conexionistas, além de defenderem que a aprendizagem é balizada pela demanda do ambiente, propõem uma nova forma de inatismo. Embora admitam a postulação de uma estrutura cerebral inata responsável pela aquisição do conhecimento, questionam se essa é constituída de módulos especializados de acordo com o tipo de *input* a ser processado ou se incluem qualquer tipo de conhecimento *a priori* específico da linguagem.

Desta forma, o *output* de um falante passa ser considerado como insumo de aprendizagem. O *input* não é uma estrutura randomizada da subjacência, mas um ato psicofísico da superfície. O *input* é tanto o ponto de partida como o ponto de chegada no processo de aquisição (ZIMMER; ALVES, 2006).

Em contraste com a linearidade do behaviorismo, o conexionismo pressupõe que alguns processos mentais podem ocorrer de forma paralela ou simultânea e que o conhecimento é distribuído entre as várias interconexões. Assim, a aprendizagem não ocorre em estágios sequenciados, mas em paralelo, isto é, simultaneamente, em diferentes partes do cérebro.

Um modelo de ensino de língua LE ou L2 baseado na teoria conexionista valoriza a repetição como um processo natural de marcação da rede neuronal. Através desta marcação o aprendiz fará novas conexões destinadas à língua estrangeira ou segunda língua. A repetição terá por objetivo básico reforçar os caminhos já marcados, fazendo com que o aprendiz utilize apenas este caminho para a língua. É amplamente desejável que exista um treinamento para que o aprendiz utilize ao máximo a rede criada para a LE e L2, pois assim os problemas relacionados com a interlíngua serão evitados. Quanto mais o aprendiz utilizar a rede destinada à língua estrangeira e segunda língua, maior e melhor será a sua automação nessa língua, conseqüentemente melhor será seu desempenho (ELMAN, 1996).

⁷ Primeira Língua (L1) refere-se à língua materna (LM).

O paradigma conexionista apresenta a estreita relação entre aprendizagem e memória, uma vez que não pode haver aprendizagem se não houver memória. (ELLIS, 2007). A memória então tem uma posição privilegiada. É necessário que uma metodologia de ensino que tenha a intenção de utilizar esse paradigma valorize tanto a memória de longa como a de curta duração.

A partir deste pequeno recorte sobre as diferentes visões do processo de aquisição/aprendizagem, podemos perceber que cada uma delas apresenta aspectos coerentes e válidos, porém, ainda de forma restrita. Assim sendo, elas acabam por se constituírem fragmentadas no sentido de explicar o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, embora complementem umas às outras. Portanto, é neste contexto que emergem as discussões sobre a necessidade de se pensar as inúmeras faces constituintes do processo de aquisição e de ensino-aprendizagem de outra língua.

Devemos ressaltar, entretanto, que essas teorias são extremamente influentes e fornecem subsídios teóricos necessários à compreensão de algumas abordagens adotadas no ensino de línguas.

A seguir, na intenção de continuar essa reflexão, faremos uma breve referência das abordagens metodológicas utilizadas no ensino de segunda língua.

1.1.1 Abordagens metodológicas no ensino de L2

A tentativa de melhorar o processo de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira provocou entre estudiosos uma verdadeira obsessão pela busca por um método que fosse perfeito para o processo (BROWN, 1994).

Conforme Nunan (1995) apud Vilaça (2008), acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos. Esta incansável busca pelo método “perfeito” para o ensino de línguas foi comparada por diversos autores, entre eles, Prator (1979), ao movimento de um pêndulo, uma vez que, em geral, cada método novo buscava, de certa forma, romper radicalmente com o anterior. Cada nova metodologia de ensino era defendida como uma revolução que pretendia corrigir todos os erros das anteriores.

Antes de apresentar as diversas abordagens e métodos, é preciso reforçar que o surgimento de cada método não implicou no total banimento do sistema de ensino anterior. Isso seria uma visão muito simplista e totalmente inverídica, uma vez que todos eles estão presentes em nossas vidas, modificados (certamente) para suprir as necessidades do processo de ensino-aprendizagem conforme as necessidades em que aluno e professor se encontram inseridos e/ou a percepção da maior ou menor facilidade de ambos. Apesar de muito pouco provável, é possível que um ou outro ainda seja utilizado individualmente e na sua concepção original, em alguma região do planeta.

Certas teorias, como é o caso do Behaviorismo, Gerativismo, Interacionismo e Conexionismo, já abordadas anteriormente, exerceram e ainda exercem profundo impacto na prática do ensino de línguas, seja como LM, L2 ou LE. Tal prática pressupõe o uso individual ou combinado de métodos e abordagens – seja no exercício do ensino de línguas ou na criação e no desenvolvimento de material didático.

No nosso caso, ou seja, no ensino/aprendizagem de Libras como L2 no ensino superior, percebemos que algumas teorias ainda encontram-se incorporadas mesmo que de forma sutil. Mas acreditamos que de todas as apresentadas neste estudo, o interacionismo é a que mais se adequa a esta perspectiva.

Passaremos a seguir a refletir sobre as abordagens: tradicional, direta, audiolingual e comunicativa que são utilizadas no ensino de línguas. Mas, antes de seguirmos adiante, é importante deixar claro que para nós, a abordagem comunicativa é a que mais se emprega no ensino da Libras como L2 e a que melhor se adequa a esta modalidade de língua. A prioridade do método comunicativo visa à aquisição de uma competência comunicativa no aluno o que concordamos ser uma proposta positiva e essencial em Libras.

Sendo assim, passaremos a seguir para as abordagens e métodos empregados no ensino de L2.

1.1.1.1 Abordagem tradicional - O Método da tradução e gramática (MTG)

O Método de Tradução e Gramática, também denominado Método Clássico, foi bastante difundido no século 19 e início do século 20. O objetivo desta proposta de ensino não era a comunicação, mas desenvolver o raciocínio e a leitura através da tradução de clássicos da literatura da língua alvo⁸ para a língua materna⁹. Segundo Larsen-Freeman (2000),

“Acreditava-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira ajudaria alunos a desenvolverem-se intelectualmente; admitia-se que os alunos provavelmente nunca usariam a língua alvo, mas o exercício mental da aprendizagem de uma segunda língua seria um benefício de qualquer forma.” LARSEN-FREEMAN (2000, P. 11).

Basicamente, esse método consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicação na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para aprendizagem da língua são: a) memorização prévia de uma lista de palavras; b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; c) exercícios de tradução e versão (LARSEN-FREEMAN, 2000).

As características dessa metodologia é que as aulas são dadas na língua materna do aluno e L2 é pouco utilizada. Os aprendizes devem ter conhecimentos gramaticais e das regras do idioma, a tradução é bastante aplicada, e como forma de avaliação e aprimoramento de conhecimento os alunos são submetidos a vários exercícios de análise da gramática, não sendo dada tanta importância à pronúncia.

A principal crítica ao Método de Tradução e Gramática é o fato de utilizar somente a leitura de textos clássicos para o ensino-aprendizagem, havendo uma negligência dos aspectos orais e mais realistas da língua. O vocabulário ensinado era,

⁸ É a língua na qual será feita a tradução ou interpretação. QUADROS (2004)

⁹ É a língua que as pessoas adquirem naturalmente quando expostas, desde cedo (primeiros meses de idade), a relações dialógicas em contextos informais do dia a dia. A aquisição da língua materna é uma forma de inserção cultural e de socialização.

portanto, obsoleto e o aprendizado baseava-se primordialmente na memorização de listas de palavras com seus equivalentes na língua materna.

1.1.1.2 Abordagem direta – O método direto

Embora tenha mantido a hegemonia até o início do século 20, o Método de Tradução e Gramática teve sua posição ameaçada no final do século 19 pelo movimento reformista na Inglaterra. Essa Reforma, liderada pelo linguista Henry Sweet (1964), defendia a primazia da língua falada e procurava compensar a ineficiência do Método Clássico para ensinar os aprendizes a se comunicar na língua alvo.

O Método Direto, introduzido por Sauveur em 1874 nos Estados Unidos, foi o primeiro método a se estabelecer mundialmente depois da Reforma. Este método sofreu influências das ideias debatidas pelos “reformistas” e apresentava uma posição para o ensino-aprendizagem de línguas totalmente inovadora: o ensino através da associação direta do significado com a língua alvo, sem o recurso da tradução. O método também era revolucionário, pois dava ênfase à linguagem falada e à comunicação, e deixava a língua escrita em segundo plano. O Método Direto foi amplamente difundido pelas escolas Berlitz no mundo inteiro, porém só foi aplicado no contexto de cursos de idiomas. (LEFFA, 1988)

Ainda de acordo com Leffa (1998), as críticas ao Método Direto incluem a simplificação exagerada da língua, a necessidade de professores com domínio da língua próximo ao de um falante nativo, e a dificuldade de aplicação deste em escolas, onde o número de alunos por turma é grande.

Abordagem audiolingual – O método audiolingual

O Método audiolingual tem seu início na década de 50. Esta abordagem teve seu ponto de partida na entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, o objetivo de adquirir competência em leitura em L2 não era mais suficiente para suprir as

necessidades da época. O objetivo no momento era a proficiência em conversação, o que tornou necessária uma nova abordagem no ensino, pois durante muitos anos, o ensino americano foi baseado na habilidade de leitura e tradução. Neste mesmo período, o linguista americano Bloomfield destacou-se como expoente no estudo sobre o ensino de línguas e colaborou com a formulação do então conhecido Método do Exército (audiolingual). Esta abordagem foi inicialmente conhecida por tal nome devido à necessidade que os soldados americanos tinham de ser fluentes em alguns idiomas para serem capazes de se infiltrar em campos inimigos. De acordo com Leffa (1988), Bloomfield apresentou uma solução para tais soldados, um método que produziu falantes de maneira muito rápida. Os estudantes receberam instruções durante nove horas diárias em um período de seis a nove meses de linguistas e falantes nativos em turmas de número reduzido.

O objetivo principal da abordagem audiolingual era levar o aluno a comunicar-se na língua alvo através da formação de novos hábitos linguísticos. De acordo com Leffa (1998), a abordagem audiolingual estabeleceu algumas premissas sobre a língua para facilitar e/ou justificar seu método de ensino. São elas: “Língua é fala, não escrita, [...] Língua é um conjunto de hábitos, [...] Ensine a língua e não sobre a língua [...], A língua é o que os falantes nativos dizem e não o que alguém acha que eles deveriam dizer [...] e as línguas são diferentes”.

Em sala de aula, o professor é o controlador do processo e deve evitar o erro do aluno, já que o erro é um mau hábito e poderá tornar-se um reforço negativo. Não havia necessidade de interação nem criatividade por parte do aluno, pois de acordo com Brown (2000), a ênfase era dada às estruturas linguísticas e ao vocabulário que era aprendido por imitação e repetição de diálogos que dependiam muitas vezes de mímica visto que a língua materna deveria ser usada o mínimo possível. Nesse método de aula são selecionados modelos de sentenças ou diálogos que são memorizados e modulados por meio de exercícios estruturais sem explanação gramatical. Podemos destacar nesse contexto o foco na pronúncia e nos laboratórios de língua para a prática e a repetição, bem como o papel passivo do aluno e o reforço de atitudes de sucesso com recompensas, e o papel controlador do professor.

As críticas à abordagem audiolingual são frequentes. A natureza teórica da abordagem é questionada pelo seu embasamento linguístico e psicológico. As objeções ao método da língua como fenômeno oral deram lugar a um novo método de abordagem que tanto a fala quanto a escrita faziam parte do processo de aquisição da L2. A Língua como um conjunto de hábitos não considera a capacidade humana de produzir sentenças novas, portanto, não se aplicam à conversação real. A performance deve ser abordada como parte do processo de aprendizagem da língua e não como um todo, afinal tanto a performance como a competência são fundamentais para a aprendizagem. Outra grande crítica diz respeito à ênfase na forma em detrimento do significado. (LEFFA, 1998)

1.1.1.4 Abordagem comunicativa – método comunicativo

A abordagem comunicativa vem sendo amplamente utilizada no ensino de segunda língua na atualidade. De acordo com os profissionais da área, esse ensino é centrado no aprendiz, dando a ele maior autonomia e responsabilidade quanto à sua própria aprendizagem. Enfatiza-se a comunicação na língua-alvo, utilizando-se recursos verbais e não verbais.

Em termos gerais, podemos dizer que o ensino comunicativo segue os princípios teóricos que norteiam a abordagem comunicativa. Dentre os principais princípios estão:

- Ensino baseado, especialmente, no conteúdo ou significado comunicativo das informações, ou seja, prioriza-se a interação social da linguagem e não as formas gramaticais. A aprendizagem da língua-alvo ocorre de maneira implícita.
- As interações são significativas, uma vez que os participantes compartilham informações e ideias.
- A linguagem centra-se em discursos contextualizados.
- As tarefas desenvolvem habilidades funcionais, interpessoais e cognitivas que oferecem condições de usar e compreender a língua-alvo por meio de associações e comparações, entre outros.
- Os conteúdos apresentados não são graduados, isto é, o aprendiz é exposto a uma variedade de estruturas gramaticais.

- O objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa.

Além disso, em vez de ter como foco a aquisição da gramática da língua-alvo por parte do aluno, a abordagem comunicativa, colocou como principal meta do processo de aprendizagem de uma nova língua as funções comunicativas, ou seja, as ações que os usuários de uma língua desempenham com e por meio dela.

Apesar de a gramática continuar tendo seu papel no ensino de L2 e LE, ela passa a ser vista como algo subordinado à função comunicativa, ou seja, simplesmente como o conjunto de recursos linguísticos necessários para o desempenho de uma determinada função comunicativa.

Mais especificamente, de acordo com Richards (2006), uma das importantes contribuições da abordagem comunicativa foi distinguir entre, pelo menos, duas competências que devem ser adquiridas pelos estudantes de línguas: a competência gramatical (conhecimento da estrutura de uma língua: fonologia, morfologia, sintaxe) e a competência comunicativa (conhecimento do uso da língua em situações reais de comunicação: graus de formalidade, diferentes gêneros textuais, etc.), tendo esta papel central no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Apesar de essa nova perspectiva poder ser observada na base do ensino de várias línguas, sobretudo do inglês, o mesmo não se observa no caso do ensino da Libras, (GESSER, 2010).

Pouquíssimas investigações têm sido feitas a respeito das metodologias para o ensino de língua de sinais como L2. Ainda assim, os Estados Unidos têm tido uma tradição de pesquisas um pouco mais ampliada e discutida em relação à instrução da American Sign Language (ASL). Wilcox & Wilcox (1997, p. 84) relatam que, no início da profissão, os professores de ASL tinham à sua disposição dois livros didáticos, orientados basicamente por princípios cognitivistas. O livro inicialmente usado e intitulado “*Um curso básico em ASL*” prioriza o conhecimento gramatical, e a língua alvo é apresentada através de atividades de repetição de substituição ou de transformação do exemplo proferido pelo professor, e também de atividades de perguntas e respostas. Estava também à disposição dos professores o livro chamado “*Um curso básico em comunicação manual*”, cuja linha mestra estava para o método audiolingual – neste caso o livro era composto de várias figuras para se promover a prática da língua alvo.

Atualmente no Brasil, o material didático mais amplamente usado para o ensino dessa língua é o *Libras em Contexto- Curso Básico*, (FELIPE, 2011) do projeto pioneiro coordenado por Tânia Felipe em 1993, intitulado “*Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes*”.

Embora no material não haja um esboço refletindo teoricamente as metodologias padrões de ensino de línguas e as possíveis transposições e/ou aplicações no contexto da Libras, podem-se encontrar algumas orientações metodológicas postuladas pela equipe no capítulo “orientações para o aluno”, São elas: (a) evitar falar durante as aulas, usar a escrita ou expressões corporais para se comunicar, (b) não ter receio de errar, (c) despertar a atenção e memória visuais, (d) fixar o olhar na face do emissor da mensagem, (e) ater-se para tudo o que acontece na aula, (f) demonstrar envolvimento pelo que está sendo apresentado, (g) comunica-se com os colegas de classe em Libras, mesmo em horário extra-classe e outros contextos e envolver-se com as comunidades surdas (FELIPE, 2001, p.15).

Apesar da proposta de trabalho do Libras em Contexto focar o contexto de uso da língua, o método focaliza unicamente o ensino da gramática, preterindo, ou mesmo ignorando, o seu uso em situações reais de comunicação (PEREIRA, 2009). O caminho percorrido das abordagens e metodologias para o ensino de línguas de sinais parece ter sido o mesmo: inicia-se em uma visão mais gramatical-estrutural para uma mais comunicativo-interativa.

Para a aplicação da abordagem comunicativa no ensino de Libras, é fundamental a construção de um programa de estudo funcional, ou seja, criando situações didáticas de acordo com as funções que o aluno deve ser capaz de realizar na língua alvo (L2). Concomitante se faz uma seleção do vocabulário e de aspectos gramaticais implicados nessas mesmas funções de forma tal que o aluno acesse os conhecimentos específicos da língua ao mesmo tempo em que faz um uso pragmático desta nas situações criadas dentro do contexto de ensino aprendizagem (GESSER, 2010).

A abordagem comunicativa é um avanço para o ensino-aprendizagem de línguas, incluindo-se sem dúvida a Libras, pois sua ênfase principal concentra-se nos interesses do aprendiz para que estes possam desenvolver e exercer a sua autonomia. Atualmente os métodos mais eficazes de ensino baseiam-se nessa abordagem. Para

uma maior eficácia no processo de aprendizagem é necessário que haja, juntamente com as diversas habilidades comunicativas, uma preocupação com a interação humana.

Para a abordagem comunicativa o aprendizado do vocabulário em segunda língua ocorrerá da mesma forma como ocorre na língua materna: naturalmente, através do contexto e da exposição à segunda língua.

É importante, portanto, que o ensino seja composto também de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais.

Até o momento, trilhamos o caminho que pretendeu desconsiderar formas certas ou erradas de se ensinar – já que todas as metodologias, abordagens e/ou métodos refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, e estão inseridos em momentos históricos distintos. Por isso, o estudo sobre as metodologias de ensino de línguas deve ser feito criticamente, pois é sabido que o êxito na docência e no processo ensino-aprendizagem depende de inúmeras variáveis.

O tópico que veremos a seguir trata do contexto de ensino-aprendizagem na educação superior que sustenta as hipóteses fundamentadas nas abordagens vistas anteriormente.

1.2 Ensino-Aprendizagem de línguas na educação superior

A escolha de determinadas experiências de aprendizagem em qualquer contexto educacional são muito importantes para promover um real aprendizado dos alunos. Entre as questões que fazem parte desse contexto o tipo de ensino ou método que pode se apresentar como o mais eficiente para o estudo de uma segunda língua parecem ainda se constituir como uma questão controversa.

Aprender ou adquirir uma nova língua é um fenômeno bastante complexo. Existem diversas variáveis que não permitem respostas fáceis e seguras para compreendermos “se ocorre” e “como ocorre” a aprendizagem pelos alunos. Diferentes pesquisadores Krashen (1981), Richards (1994) e Ellis (1994) têm inúmeros dados de

interpretação em suas pesquisas, polemizando, como ponto de partida, o próprio entendimento dos termos “aquisição e aprendizagem” (GESSER, 2012, p.27).

Segundo Quadros (FARIA, 2012, p. 84), muitos professores acreditam que certos alunos possuem características que o conduzem a um melhor ou pior aprendizado de uma segunda língua. Como exemplo disso: a) acreditar que alunos extrovertidos têm maiores chances de obterem sucesso em seu aprendizado de língua; b) línguas são aprendidas por meio de imitação, porém este fator não é a base da aprendizagem de línguas, mas sim a interação significativa é que vai sustentar o processo de ensino aprendizagem de línguas; c) pessoas inteligentes são bons alunos de segunda língua. O teste de inteligência pode até ser um bom indicador do processo de aprendizagem formal, mas não interfere nas práticas de ensino com base na interação. Porém, existem outros fatores que podem ser importantes nesse aprendizado tais como: inteligência, idade, aptidão, motivação, atitudes e estilo, entre outros.

Para entender como acontece a aprendizagem de uma segunda língua deve-se, em primeiro lugar, estabelecer quais aspectos serão observados e estudados, pois os alunos escolhem diferentes estratégias para aprender a nova língua. Algumas dessas estratégias favorecem realmente a aprendizagem. Os professores então precisam identificá-las para explorá-las no ensino de segunda língua.

Durante anos, os estudos sobre o ensino de segunda língua (L2)¹⁰ ou língua estrangeira (LE)¹¹ estiveram atrelados à observação dos aspectos gramaticais para que estes fossem imitados e, conseqüentemente, interiorizados. Este modelo está ligado à abordagem tradicional do ensino de línguas, assim como é ainda hoje praticada nas escolas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é de levar o aluno a entender a estrutura e as regras da língua, através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutiva lógica. Essa situação deixa pouco lugar para a espontaneidade, porque, geralmente, o professor assume o papel de autoridade no assunto, na maioria das vezes, e a participação do aluno é, frequentemente, passiva.

Segundo Silva (2005), a maior parte dos estudos na área da Linguística tem se

¹⁰ Uma pessoa tem acesso a outra língua além da sua primeira língua que configurará a sua segunda língua (QUADROS in FARIA, 2012, p. 70)

¹¹ Equivale a outra língua em outra cultura de um outro país qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhece-la. (Almeida Filho, 2011, p.66)

debruçado sobre falantes que dominam, usam ou aprendem uma única língua. A introdução de outra língua no currículo de diversos níveis de ensino deve provocar nos docentes mais reflexões em torno das características de cada aluno.

Mas o que acontece, concretamente na sala em uma aula de língua? O professor, proveniente de uma cultura e de um sistema de formação determinados, ensina uma língua que pode ter um estatuto (L2 ou LE) e um valor de uso diferente, a depender dos aprendizes em qualquer nível de ensino.

Segundo Bourdieu (1982), as línguas têm papéis, estatutos, valores, como as moedas. Existe uma economia das trocas linguísticas que não se deve deixar de conhecer, porque ensinar ou aprender é também comercializar (o comércio, no sentido clássico, também significa as relações, a troca).

O processo de aprender continua sendo fundamental para o desenvolvimento e perpetuação da espécie humana. As mudanças conjunturais da sociedade é que irão redimensionar este processo. Em nossa vida atual e futura, a aprendizagem de uma segunda língua se impõe como necessidade e como possibilidade de aumentar a auto percepção do estudante como ser humano e cidadão. Como então, acontece o processo de aprendizagem de uma segunda língua na educação superior?

Na educação superior uma língua, seja ela L2 ou LE é oferecida como disciplina obrigatória, optativa e eletiva¹². Observando a matriz curricular das instituições de

12 De acordo com Resolução N° 027/2006 – CONSEPE, revogada pela Resolução nº 005/2007 - CONSEPE, sobre a diferença conceitual de disciplina obrigatória, optativa e eletiva tem-se no Capítulo II – Das definições: Art. 2º Definem-se como disciplinas **obrigatórias** um conjunto de estudos e atividades correspondentes a um programa desenvolvido num período letivo, com número de créditos prefixado que deve ser cursada com assiduidade e aproveitamento para a conclusão do curso. As disciplinas obrigatórias são comuns a todos os alunos do curso, devendo as mesmas ser cursadas na sequência estabelecida no currículo padrão.

Art. 3º Definem-se como disciplinas **eletivas** aquelas não constantes da matriz curricular, mas que poderão ser cumpridas pelo aluno, sob a orientação pedagógica do Colegiado Pleno do Departamento. Trata-se de um elenco de disciplinas, devendo o aluno ter a obrigatoriedade de cumprir um determinado número de carga horária ao longo do curso. A carga horária obrigatória de disciplinas eletivas deverá ser estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). As disciplinas eletivas são de livre escolha do aluno regular, para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica. Não é parte integrante da matriz curricular, mas é integrante do currículo pleno.

Art. 4º Definem-se como disciplinas **optativas** as disciplinas de livre escolha do aluno de um elenco oferecido para o curso, que complementam a formação profissional, numa determinada área ou subárea de conhecimento, que permitem ao aluno iniciar-se numa diversificação do curso. Deve constar na matriz

ensino superior onde atuamos como docente da disciplina de Libras percebemos que as disciplinas de línguas somente são ofertadas como obrigatórias nos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em inglês, francês, italiano, alemão, espanhol, japonês. Nesse curso as referidas disciplinas encontram-se localizadas dentro do eixo de formação profissional, mas diferem em termos de conteúdos. Na Licenciatura o foco está no ensino da língua, estando a escolha dos conteúdos a serem ministrados direcionada ao ensino da estrutura gramatical da língua envolvendo como questões principais: fonética e fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, morfossintaxe, pragmática e lexicologia.

O curso de Bacharelado em Letras, com dois eixos de formação profissional: pesquisador e tradução/interpretação, não é contemplado com disciplinas de línguas na modalidade obrigatória. Para estudar tais disciplinas o aluno escolhe dentro daquelas oferecidas pelo curso como optativas (com ênfase nos estudos linguísticos) ou no eixo de disciplinas eletivas. O foco está direcionado no estudo da língua de forma instrumental, enfatizando a estrutura básica da língua, leitura e compreensão de textos na modalidade escrita.

Nos demais cursos, seja Licenciatura ou Bacharelado, as disciplinas de línguas são oferecidas como optativas ou eletivas, sendo definidas nestas duas modalidades de acordo com o perfil do curso, ou seja, se o ensino-aprendizagem da língua tem relevância para a formação profissional do aluno.

A maioria das universidades, especialmente aquelas com cursos de Letras, também oferecem o ensino de uma L2 ou LE através de seus núcleos de línguas. Esses núcleos objetivam oferecer formação complementar aos alunos regulares, bem como ao público externo com cursos de diversas línguas na modalidade: básica, intermediária, avançada, conversação e instrumental. A abordagem escolhida e o

curricular na respectiva fase que será cursada. Há obrigatoriedade por parte do aluno em cumprir com determinada carga horária, assiduidade e aproveitamento.

Art.5º A diferença entre disciplina optativa e eletiva reside, principalmente, em fazer ou não parte da matriz curricular. Entretanto, ambas são integrantes do currículo pleno, e, as suas respectivas cargas horárias são computadas no total geral da carga horária do curso, desde que oferecidas aos alunos.

Fonte: <http://secon.udesc.br/consepe/resol/2006/027-2006-cpe.htm>, acessado em 22 de fevereiro de 2013.

método de ensino dependem dos objetivos traçados pela equipe criadora dos núcleos.

Diferentemente da oferta de disciplinas de línguas na educação superior, a Libras encontra-se como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. Nos demais cursos, como optativa ou eletiva. Esse fato se justifica pela existência de uma legislação (Lei federal 10436/02 e Decreto federal 5626/05), um avanço para o ensino de Libras, que regulamenta essa obrigatoriedade como veremos no capítulo II.

Trataremos a seguir de forma sucinta, da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais para que possamos compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem da mesma como L2 no ensino superior.

1.3 A estrutura linguística das línguas sinalizadas

O Brasil é um país considerado monolíngue¹³ que tem o português como língua oficial. Porém, existem em todo território nacional diferentes grupos que falam outras línguas caracterizando-se como um país plurilíngue¹⁴.

De acordo com Oliveira (2005), no Brasil existem 201 línguas que são faladas por cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Como exemplo, o autor coloca que 190 são línguas indígenas de vários troncos linguísticos (Apurinã, Xoklém, latê) e 20 são línguas de imigração como o alemão, o italiano, o japonês que convivem ao lado da língua oficial brasileira há 200 anos.

Todas essas línguas são brasileiras e isso precisa ser reconhecido de fato por meio de políticas que favoreçam a preservação das mesmas como línguas dos cidadãos brasileiros (OLIVEIRA, 2005).

Paralelamente a existência de línguas orais no país, também encontramos línguas sinalizadas no território nacional, como a Língua Brasileira de Sinais – Libras

¹³ País que tem apenas uma língua oficial ou pessoa que fala apenas uma língua. (Oliveira, 2005)

¹⁴ País que tem várias línguas, oficiais ou não. Pessoa que fala várias línguas. (Oliveira, 2005)

das comunidades surdas dos centros urbanos e a Língua Brasileira de Sinais Kaapor – LSKB, utilizada pelos índios da tribo Kaapor, na região Amazônica, cuja maioria de seus habitantes são surdos.

Na década de 1960, William Stokoe, linguista americano, foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar sobre as línguas de sinais, especificamente a Língua de Sinais Americana – ASL, e a constatar seu *status* linguístico (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Suas pesquisas comprovam a complexidade das línguas de sinais, na medida em que, assim como línguas orais, possuem regras gramaticais, léxico, e permitem a expressão de conceitos abstratos, e a produção de uma quantidade infinita de sentenças.

Deste modo, pode-se ratificar que elas não são pantomimas e nem universais - a Língua de Sinais Americana (ASL) difere da Língua de Sinais Britânica (BSL) que difere da brasileira, da portuguesa e assim por diante. Elas apresentam variações regionais, e sua estrutura gramatical não depende das línguas orais. (QUADROS & KARNOPP, 2004).

São línguas de modalidade gestual-visual em que o gestual significa o conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação e a significação visual cultural do sinal. O canal de comunicação se dá através das mãos, das expressões faciais e do corpo.

De acordo com Quadros & Karnopp (2004), sua estrutura gramatical possibilita aos seus usuários expressar em diferentes tipos de significados, dependendo da necessidade comunicativa e expressiva do indivíduo. Além disso, as línguas de sinais não descendem das línguas orais. Possuem os níveis linguísticos: (01) fonológico, (02) morfológico, (03) sintático, (04) semântico e pragmático, que descreveremos, brevemente, a seguir.

(01) Fonológico

Nas línguas de sinais, o termo “sinal” é utilizado para designar o mesmo que palavra ou item lexical como é nomeado nas línguas oral-auditivas.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um

determinado formato em lugar específico, podendo este ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo (FELIPE, 2001).

Na formação de sinais da Libras são considerados os seguintes parâmetros:

(a) Configuração das Mãos – refere-se às formas que as mãos assumem na produção dos sinais, que podem ser datilologia ou o alfabeto manual¹⁵ feito com uma ou duas mãos.

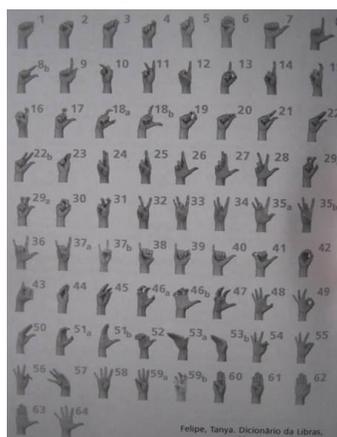
Diversos pesquisadores, como Brito (1995), Felipe (2001), Pimenta & Quadros (2007) estudaram as configurações de mãos (CM) nas diferentes línguas de sinais. Até o momento, segundo Felipe, foram identificadas 64 CMs. Abaixo temos as configurações de acordo com as autoras aqui citadas.

Figura 01



CM - Brito (1995)

Figura 02



CM - Felipe (2001)

Figura 03



CM - Pimenta & Quadros (2007)

A configuração das mãos em F, por exemplo, é usada na produção de sinais de:

Figura 04



FAMÍLIA

Figura 05



FÉRIAS

¹⁵ É um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. FELIPE (2001)

(b) Localização – É o lugar, no corpo ou no espaço, em que o sinal é articulado, podendo a mão tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro.

Os sinais brincar e trabalhar são feitos no espaço neutro:

Figura 06



BRINCAR

Figura 07



TRABALHAR

Os sinais de “difícil” e “esquecer” são feitos na região da testa:

Figura 08



DIFÍCIL

Figura 09



ESQUECER

(c) Movimento – É realizado para expressar o significado do sinal, podendo ter movimento semelhante a bater, deslizar, apertar, girar, etc. Com a CM em L temos os sinais de “trabalhar” e “vídeo”.

Figura 10



TRABALHO

Figura 11



VÍDEO

(d) Orientação – Alguns sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal. No sinal de VOCÊ, a palma da mão, configuração de mãos em D, aponta para direção e a inversão, no sinal de EU.

Figura 12



VOCÊ

Figura 13



EU

(e) Expressão Facial/Corporal – Aspecto bastante importante e diferenciador quando incorporados em vários sinais. Exemplos:

Figura 14



GOSTAR

Figura 15



NÃO GOSTAR

Esses parâmetros são as unidades mínimas (fonemas) que constituem em morfemas nas línguas de sinais, de forma semelhante aos fonemas nas línguas orais.

(02) Morfológicos

Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim

como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas com significado. (QUADROS, 2004)

Segundo Leite (2008, p. 26), “ao passo que a fonologia das línguas de sinais parece se constituir como um de seus níveis mais poderosos [...], a morfologia, diferentemente, parece ser um nível de análise significativamente limitado quando comparado com línguas como o português”.

Um processo bastante comum em Libras para a criação de novos sinais é o que deriva nomes de verbos, e vice-versa, por meio da mudança no movimento. O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Vejamos os seguintes exemplos: os sinais de CADEIRA e SENTAR têm a mesma configuração das mãos, a mesma localização e a mesma orientação, mas o movimento é diferente.

Figura 16



MAIS LONGO EM SENTAR

Figura 17



MAIS CURTO E REPETIDO EM CADEIRA

Outro processo bastante usado na Libras, na criação de novos sinais, é a composição. Nesse processo, dois sinais se combinam, dando origem a um novo sinal, como se pode observar no sinal de “Escola” e “Padaria”.

O sinal de ESCOLA é composto pelos sinais de CASA+ESTUDAR:

Figura 18



O sinal de PADARIA é composto pelos sinais de CASA+ PÃO:

Figura 19



(03) Sintáticos

A sintaxe é o estudo das inter-relações dos elementos estruturais da frase e das regras que determinam a organização das sentenças. Estudos que têm sido realizados na descrição da sintaxe das línguas de sinais atestam como característica principal o sinteticismo, já assinalado anteriormente. Das inter-relações dos elementos estruturais e das regras que dirigem a combinação das sentenças, estudos afirmam que esta combinação de sinais apresenta regras próprias e básicas que a caracterizam como língua (SAMPAIO, 2007)

Geralmente se pensa que as sentenças da Libras são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Em relação à ordem das palavras ou constituinte, realmente há diferenças, porque conforme Brito (1998, p.55), “o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a Libras é uma língua do tipo tópico-comentário”.

(04) Semântico/Pragmático

É o contexto que vai determinar os traços semântico-pragmáticos de qualquer língua em uso. Todas as relações do contexto vão interferir na relação da significação e do uso. Concebemos que significante e significado são indissociáveis no âmbito dos falantes da língua. O campo de significação está inteiramente relacionado com o

intercurso de sentido. “Todas as relações de contexto são base ou contribuem e interferem na relação da significação e do uso” (FERNANDES, 1994).

O foco será a informação semântica das palavras em português e dos sinais da Libras que usaremos como exemplos, ou seja, os vários sentidos semânticos que os mesmos apresentam. Por exemplo, no caso de português, é possível verificar o sentido semântico da palavra “manga”, “fruta” e “manga”, a parte de uma peça de roupas que cobre o braço.

No caso da Libras, podemos verificar o sentido semântico do sinal “SÁBADO e LARANJA”, isto é, um dia da semana e uma fruta.

Figura 20



SÁBADO

Figura 21



LARANJA

É possível se ver também nas línguas de sinais, as inúmeras “acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas / figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações que permitem a pressuposição e o implícito” (FERNANDES, 2003, p.44), ou seja, as mesmas características observadas em qualquer língua natural, tanto no aspecto gramatical quanto simbólico.

Sendo assim, a estrutura gramatical da Libras possibilita aos seus usuários expressar diferentes tipos de significados, dependendo da necessidade comunicativa e expressiva do indivíduo. Além disso, as línguas de sinais não descendem das línguas orais.

Nas línguas de sinais, enquanto a pessoa que sinaliza constrói uma sentença a partir desses elementos, a pessoa que recebe a mensagem utiliza os olhos para entender o que está sendo comunicado. Desta forma, já que a informação linguística é percebida pelos olhos, os sinais são construídos de acordo com as possibilidades

perceptíveis do sistema visual humano.

As línguas de sinais não são diferentes das línguas orais, no que se refere à função primordial de evocar significados, “elas devem ser consideradas por seus valores conceituais; não como um conjunto de sinais referentes a palavras da língua oral, mas como um código aberto de significantes e significados” (CICCINE, 1996, p. 22).

Pesquisas linguísticas já comprovaram que as línguas de sinais são naturais, pois a sua estrutura permite que diferentes conceitos sejam expressos através dela, dependendo da intenção e necessidade comunicativa do indivíduo (KARNOPP & QUADROS, 2004).

Podemos empregar o conceito abaixo para melhor tratar a situação de conceituar as línguas de sinais:

(...) uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frase. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os usuários (KARNOPP, QUADROS, 2007, p.30).

Ferreira Brito (1998) faz a seguinte afirmação quando apresenta língua de sinais como naturais:

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 1998, p. 19).

Considera-se ainda que a língua de sinais deva ser a língua materna ¹⁶ dos surdos, não somente por ser língua natural, mas por estar veiculada a um canal que não é o oral-auditivo, pois esta modalidade não oferece ao surdo uma aquisição espontânea da língua, ao contrário da gestual-visual, que garante uma percepção e

¹⁶ É a língua que as pessoas adquirem naturalmente quando expostas, desde cedo (primeiros meses de idade), a relações dialógicas em contextos informais do dia a dia. A aquisição da língua materna é uma forma de inserção cultural e de socialização. (Quadros, 2009)

articulação mais fácil, coerente e confortável, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo.

A partir de agora, trataremos do ensino-aprendizagem da Libras como L2 na educação superior.

1.4 O ensino/aprendizagem da Libras como L2 na educação superior

Antes de iniciarmos nossa reflexão, é importante que façamos uma breve explanação sobre como a Libras é ensinada e aprendida na educação superior.

A Libras quando ofertada para os alunos nos cursos de educação superior (licenciatura e bacharelado) carrega, muitas vezes, característica de uma língua estrangeira. Ao ser aprendida como disciplina obrigatória, eletiva ou optativa, a maioria dos aprendizes nunca teve algum contato com essa língua e nem a usa socialmente como forma de comunicação, em diferentes contextos, com pessoas surdas.

Esse contexto justifica a necessidade de pensar em formas de ensino que desenvolvam a aprendizagem de uma segunda língua com modalidade visual-gestual-espacial, pois o uso de uma língua está estreitamente ligado à cultura e é a cultura que traz segurança para o indivíduo quando ele se expressa na sua língua materna. Além do domínio da língua, ele domina o contexto, a situação sociocultural envolvente, embora quando o indivíduo se expressa na L2 esse controle não exista.

Aprender uma L2 que seja parecida com a L1 não é o mesmo que aprender uma língua que seja totalmente diferente. As semelhanças entre línguas podem ser de tipos e origens diferentes. As línguas podem ser semelhantes por pertencerem à mesma família, como é o caso do português e do espanhol, ou por serem uma forma modificada da outra como o francês e o haitiano. Uma língua pode ter grande influência na outra por contato que tiveram no passado como é o caso da influência do francês no vocabulário do inglês (ALMEIDA-FILHO, 2011).

As línguas podem ser semelhantes ou diferentes na fonologia, vocabulário, grafismo e na modalidade, como é o caso da Libras. Por outro lado, há uma situação

natural de medo da exposição oral em L2, quando estamos diante de alguém que domina essa língua. É o que demonstra os estudos de Schiffler (1991) com relação ao “stress” que é causado por uma tensão e insegurança do indivíduo no ato comunicativo. Ele se sente incapaz de expressar suas ideias porque tem como referencial sua competência linguística em LM e pretende se comunicar em L2 com essa mesma competência.

Quadros apud Faria (2012, p. 103) alerta para o fato de existirem vários estudos sobre aquisição e ensino-aprendizagem de segunda língua, mas poucas são as produções sobre segunda modalidade (M2), ou seja, visual-gestual.

O processo de ensino, então, deve fornecer subsídios para que o aprendiz reconheça que o ato comunicativo na L2 deve se desenvolver de maneira gradativa, que o aprendizado possui fases e quanto mais o aprendiz se expõe à língua alvo, mais rapidamente ele desenvolverá sua fluência¹⁷.

Nesse caso, Schiffler (1991) esclarece que o aluno passa de uma fase de ensino dirigido para uma fase prática guiada e depois para uma prática autônoma. Sua função é então mais complexa que a simples transmissão de um conteúdo definido no currículo oficial.

Chen-Pichler (2009) observa, num estudo com sinalizantes de L2/M2, alguns fatores comuns, tais como: o não uso de marcadores não-manuais e de articulação bucal associada à produção de sinais; escolhas lexicais não apropriadas; falta de fluência prosódica e falta de trocas no uso de movimentos, configuração de mãos e locação.

A hipótese que distingue aquisição de aprendizagem pressupõe que adultos também adquirem uma segunda língua, com uma quase perfeição de nativos da língua sem nenhum conhecimento consciente das regras da mesma. Em outras palavras, saber sobre a língua não faculta seu uso, a não ser que a aprendizagem se processe na segunda língua, caso em que a aquisição se processará graças ao *input* compreensível.

¹⁷ Define fluência como o oposto da disfluência. Portanto, enxerga a fluência como: ausência ou baixa frequência de hesitações e de reformulações; habilidade gramatical, e uso nativo de pausas. (MORAES, 2012)

O processo de aprendizagem da Libras se dá num contexto formal de ensino instituído por um currículo que define os objetivos a serem alcançados pelos alunos e os conteúdos que devem ser ministrados pelos docentes. Porém, o fator modalidade não tem sido levado em consideração e o ensino enfoca, muitas vezes, questões relacionadas à educação (quando a disciplina está inserida nos cursos de Pedagogia), a surdez e ao ensino da língua apenas nos cursos de Letras.

Há, no entanto, pessoas que têm a Libras como L2 por um processo de aquisição que se dá através do contato diário com pessoas surdas. Um exemplo disso são familiares (irmãos, pais, filhos, pessoas ouvintes casadas com surdos ou profissionais – professores, entre outros) que diariamente convivem com surdos e acabam adquirindo a Libras e a usam como forma de comunicação entre estes dois grupos linguísticos.

Segundo Quadros (1997), há basicamente três maneiras para que o processo de aquisição de L2 para ouvintes aconteça:

01 - a aquisição simultânea da L1 e da L2 – este caso pode acontecer com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes ou utilizam uma língua diferente na qual estão inseridas.

02 - a aquisição espontânea da L2 e não simultânea – pode ocorrer quando uma pessoa muda para outro país e necessita usar outra língua que não seja a sua materna.

03 - a aprendizagem da L2 de forma sistemática – quando há situações de crianças que estudam em escolas de línguas estrangeiras. No caso o processo será através de estímulos ao aprendizado com metodologias que sejam apropriadas num ambiente artificial e de forma sistemática.

No ambiente acadêmico o processo de aprendizagem ocorre de forma menos natural e algumas variáveis como: a aquisição da L1, a aquisição da L2, a idade do aprendiz, o tempo de exposição à L2 e o fato de estar incluído ou não nesta comunidade de minorias devem ser levada em consideração pelo professor.

A educação sistemática envolve um processo distinto da aquisição da L1. Scliar-Cabral apud Quadros (1997) observa que a não exposição à língua nativa, no período de aquisição da L1, causa danos irreparáveis à organização psicossocial do indivíduo. Isso não ocorre na L2, pois uma pessoa que se expõe a um grupo que fala um idioma

diferente do seu não corre risco de ter danos irreversíveis em relação ao mecanismo da linguagem. Embora não conheça o idioma, ela já tem o domínio de uma língua que lhe garante o total funcionamento do mecanismo linguístico.

Com relação à importância das características da interação no ambiente em que ocorre o processo de aprendizagem de L2, Damhuis apud Quadros (1997), aponta três aspectos de interação verbal que podem ser diferenciados: o *input* (a recepção), o *output* (a produção) e o *feedback*. O *input* é a linguagem oferecida para o aprendiz por falantes nativos, professores ou por outros estudantes; os estudantes de L2 utilizam o *input* para formar hipóteses sobre a linguagem.

O *output* é a linguagem utilizada pelos discentes por meio de suas produções, quando poderão testar suas hipóteses. O *feedback* é a reação oferecida na conversação frente à produção do aprendiz, ajudando-o a avaliar suas hipóteses.

O papel do *input* é inquestionável. Para que o discente possa ativar o desenvolvimento da língua é necessário o *input* auditivo e/ou visual.

Quadros (1997) afirma que no caso da aprendizagem da Libras, o *input* visual é extremamente importante, devendo ser explorado qualitativamente, sendo avaliado, também, o tempo necessário de exposição para que o processo de aprendizagem ocorra adequadamente.

White apud Mattos (2001) apresenta três problemas acerca do *input*: (A) a **subdeterminação** - vários aspectos da língua são subdeterminados pelo *input*, isto é, o conhecimento que a pessoa adquire da sua língua, chamado de competência linguística, inclui noções que não são óbvias no *input* recebido e que não são ensinadas diretamente. O conhecimento implícito subjacente ao uso da linguagem vai muito além daquilo que uma pessoa qualquer estaria realmente exposta, e esse conhecimento não poderia ser adquirido através de estratégias gerais de aprendizagem ou habilidades de solução de problemas; (B) a **degeneração** - o *input* que o aprendiz recebe nem sempre é perfeito. Na verdade, esse *input* é cheio de erros, hesitações e interrupções, incluindo frases agramaticais e formas parciais tanto quanto frases gramaticais; (C) a **ausência de evidência negativa** - ou seja, ausência de informações explícitas sobre que frases seriam agramaticais constitui outro problema para a aprendizagem da língua.

O ensino de Libras como L2 na educação superior, portanto, precisa considerar esses fatores e incluir estratégias que favoreçam o desenvolvimento da “destreza” e da percepção dos elementos que constituem os sinais pelos alunos.

Após essa reflexão sobre o ensino/aprendizagem de línguas enfocando as principais teorias e abordagens que permeiam o processo, passaremos e tratar no Capítulo II da questão legal que institui a obrigatoriedade do ensino de Libras na educação superior.

CAPÍTULO II - NAS LETRAS DA LEI

O ensino de Libras vem sendo reconhecido como necessário para mudança nas condições de ensino-aprendizagem oferecida aos alunos ouvintes. E não pode, de maneira alguma, ser ignorado pelo sistema educacional por ser essencial para o fortalecimento de uma identidade surda na educação.

A educação inclusiva é orientada pela diversidade, com estratégias diferenciadas em que a capacitação do profissional da educação passa pelo reconhecimento da diversidade e a elaboração de metodologias de responsabilidade educacional, levando em consideração as transformações que acontecem em sala de aula, considerando-se sempre que as relações do ser humano acontecem no ambiente de socialização do indivíduo.

O aprendizado de Libras, em qualquer etapa da vida escolar ou acadêmica, requer uma dedicação especial do aprendiz como qualquer outra língua. A Libras não se limita à repetição de sinais, mas sim na compreensão de toda uma cultura que envolve uma comunidade que vence obstáculos e preconceitos para se comunicar.

A partir desses pressupostos, traçaremos considerações a respeito do reconhecimento legal da Libras e sua inclusão como disciplina obrigatória na educação superior.

2.1 Marco Legal

A educação inclusiva resgata a importância de uma reestruturação da sociedade e da criação de ambiente menos restritivos na Educação. As propostas de minimizar as injustiças e as desigualdades sociais encontram na educação um dos meios viabilizadores de processar práticas. Isto passou a ocorrer quando as políticas públicas determinaram o acesso à educação de alunos com necessidades educativas especiais como um direito que se estende a toda população.

Alguns dos principais documentos como a Declaração de Educação para Todos (Conferência de Joimtien) de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994, transformaram-se em base legal para a educação inclusiva no mundo inteiro.

Analisando o ensino até então, observamos que ele levava muitos alunos à exclusão, seja social ou educacional. Porém, na legislação fica explícito que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer diferenças que possuam e que as escolas devem garantir o acesso de todos à educação, bem como, promover adaptações curriculares necessárias para as pessoas com deficiência.

No Brasil, tais princípios estão inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, que declara:

Artigo IV – Da Educação Especial. No § 2º. “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”¹⁸

Recentemente, a Resolução n.º 04/2009 do CNE da Câmara de Educação Básica institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No texto legal, assim explicita tais diretrizes:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e

¹⁸ BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em 05 de fevereiro de 2013.

equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços¹⁹.

Nesse cenário, a Declaração de Salamanca, entre outras determinações, reconhece, incentiva e assegura o direito linguístico das pessoas surdas, indicando a necessidade de garantir ao surdo o direito de acesso às informações e, conseqüentemente, sua inclusão na sociedade de maneira mais adequada (BRASIL, 1994). Esse documento traz em seu texto (II. Linhas de ação em nível nacional. A política e organização) a seguinte informação acerca da língua de sinais:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 7).

Santos, Góes e Lacerda (2008) comentam que para os surdos terem seus direitos linguísticos respeitados implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilíngües ou intérpretes de Libras, porém, sabe-se que ainda não há número suficiente destes profissionais no mercado de trabalho, e a pouca oferta de cursos de formação profissional na área.

Segundo Felipe (2006), a mobilização dos Surdos propiciou o reconhecimento da Libras como língua natural das comunidades surdas brasileiras, e seu reconhecimento de cidadania pela sociedade. Mas, para os Surdos, o marco desse reconhecimento está na aprovação da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Nesse cenário, a Libras, como meio oficializado para a inclusão escolar dos alunos surdos, solicita organizações no trabalho de inclusão escolar e as atenções devem ser voltadas para a formação de profissionais que dominem essa língua.

Ao ser inserida como disciplina no ensino superior, a Libras visa possibilitar o desenvolvimento linguístico, intelectual e social de seus usuários, ampliando a

¹⁹ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acessado em 05 de fevereiro de 2013.

comunicação nos atendimentos públicos da sociedade, impulsionando a inserção social do surdo, pois este poderá exercer sua cidadania participando de maneira ativa e consciente no meio social, já que sua língua materna será respeitada e assimilada pelo meio social.

A determinação dessa obrigatoriedade foi decretada pela Lei 10.436/02 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Traremos agora o texto na íntegra.

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Em 2005, a lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626 (anexo 01) que traz os detalhes dos diversos aspectos que envolvem o uso e a difusão da Libras, determinando a obrigatoriedade dessa língua em cursos de licenciaturas, fonoaudiologia e educação especial. Ao mesmo tempo, destaca no parágrafo único que a Libras não substitui a língua portuguesa na modalidade escrita.

Esses documentos modificaram o panorama da educação de surdos, provocando mais visibilidade para as peculiaridades necessárias à educação de surdos, concomitantemente os alunos ouvintes também foram beneficiados, visto que a difusão do ensino da Libras fez aumentar o número de profissionais (professores, tradutores/intérpretes) qualificados e familiares que aprendem a língua.

2.2 A inclusão da disciplina Libras na graduação: obrigatória para as licenciaturas e optativa para os bacharelados

Sabe-se que a inclusão da disciplina Libras nos cursos de graduação, como disciplina obrigatória nas licenciaturas e em outros cursos, tem o objetivo de compor a formação inicial do professor, contribuindo também para a formação inicial de outros profissionais, seja como disciplina obrigatória, seja como optativa ou eletiva. A sanção da lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 foi resultado de lutas dos movimentos surdos para garantir novas possibilidades de inclusão desses sujeitos no espaço escolar e universitário. A Libras acabou ganhando espaço na sociedade como um todo com essa nova política que se instituiu.

O objetivo principal da disciplina Libras no ensino superior traz no texto da lei 10.436/02 a iniciativa de uma melhor formação de professores para atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos surdos. Infelizmente, a carga horária (30, 45 ou 60h) atual da disciplina não permite o aprofundamento dessas questões, mas ela deve propiciar ao aluno o conhecimento da Libras, possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural.

Ensinar Libras é contribuir, também, para o conhecimento de uma nova realidade de vida, o ingresso na comunidade dos Surdos. Para esse aprendizado realizaram-se atividades dinamizadas de grupos, procurando saber o entrosamento e a colaboração mútua.

A Lei nº 10.436/02, ao ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, delibera a inclusão de Libras como disciplina curricular, dispondo o seguinte texto:

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

Parágrafo 1º- Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005).

A inserção da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos anteriormente citados constitui-se, indiscutivelmente, um avanço; No entanto, um aspecto crucial ainda permanece desafiador: a falta de profissionais devidamente capacitados para atuarem na docência superior para o ensino de Libras.

Mais uma vez as políticas educacionais são criadas sem a devida possibilidade de implementação. Em nome da tão sonhada qualidade da educação brasileira, o poder público parece se esquecer de que há uma série de providências concretas que devem ser viabilizadas no sentido de prover condições para que as políticas realmente cumpram sua função de melhoria da educação nacional. De acordo com Freitas (2002, p. 143):

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

O decreto nº 5626/05 estabeleceu prazos até 2015 para que as instituições de ensino superior implementassem seu cumprimento. Nesse sentido, a formação de professores para o ensino de Libras tem enfrentado desafios, principalmente, no que se refere à formação de professores ouvintes e surdos para atuação em todos os níveis da educação brasileira, pois somente a partir de uma educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) é que será viabilizada uma formação de qualidade, equânime e inclusiva nas instituições educacionais.

Nesse contexto, a Libras é percebida como uma ferramenta necessária, não só para a comunicação dos surdos, mas como uma conquista com vistas à sua inclusão sócio-cultural. Embora este reconhecimento tenha ocorrido tardiamente no Brasil em

relação a outros países (Estados Unidos, França, Suécia, Uruguai), dez anos após à aprovação da referida lei, ainda se reflete a ausência da Libras nos espaços públicos, sobretudo na escola, onde o processo de ensino e aprendizagem não inclui a Libras no uso corrente das práticas pedagógicas e nem como disciplina no currículo. Infelizmente, ainda é grande o desconhecimento, gerando, uma política de resistência, desvalorização e desrespeito ao estatuto linguístico da Libras.

A partir das mudanças na legislação nacional, as instituições de ensino superior enfrentaram dificuldades e ainda convivem com inúmeros desafios, especificamente para cumprir os prazos estabelecidos pelo decreto descritos acima.

A inclusão da Libras nos currículos desse nível de ensino também oferece riscos, dentre os quais o de se achar que a oportunidade de inclusão desta disciplina será suficiente para alterar o quadro de insucesso educacional que historicamente tem marcado os surdos, bem como o risco de transferir para os professores a culpa pelo insucesso escolar.

Outro fato é o de que muitos profissionais estão se formando com um conhecimento básico para o atendimento adequado aos alunos surdos. Albres (2011, p. 28) defende a necessidade de que sejam estudadas formas da disciplina ter uma progressão, duração de mais de um semestre, ou que as secretarias de educação, estaduais ou municipais, ofereçam permanentemente, aulas de Libras em cursos de formação continuada em serviço. “O aprendizado de uma segunda língua não se completa em quatro meses”. Fato este que acontece visto a duração do semestre letivo nas universidades.

Vimos até agora da questão legal que regulamenta a inclusão da disciplina de Libras na educação superior de forma obrigatória. Mas cabe neste momento sabermos se essa obrigatoriedade se torna desejo dos alunos da graduação.

2.3 O aluno ouvinte e o aprendizado de Libras: obrigatoriedade ou desejo?

Segundo o Dicionário Aurélio²⁰ da língua portuguesa, ser aluno significa: *aquele que recebe instrução e/ou educação de mestre(s), em estabelecimento de ensino seja público ou privado, de ensino primário, secundário ou superior, particularmente.*

O percurso de cada estudante até a entrada no ensino superior, que se constitui um período-chave na vida de uma pessoa, pode definir o futuro individual. Porque preferir algo é ir além das suas alternativas, as preferências que o trajeto no ensino superior sugere para realizar, vão deixando para trás um enorme conjunto de caminhos alternativos que podiam ter sido, mas não serão: o aluno começa por preferir uma área de formação, um curso, uma instituição de ensino superior numa determinada localidade, uma unidade orgânica — ele quer aquele curso naquela escola, naquele instituto ou naquela faculdade e não em outra.

Após alcançar a aprovação para ingressar na instituição de ensino superior sonhada, começa uma nova fase na vida do estudante. Requer força de vontade, disciplina e objetivos bem definidos, uma vez que, preparar-se para o processo seletivo, é uma verdadeira corrida contra o tempo diante de tantos assuntos a serem estudados.

Esse esforço é recompensado quando a aprovação é conquistada. Na universidade, o aluno é o “profissional em formação” e este aspecto passa a ser eixo central de todo o seu caminhar acadêmico diante das muitas disciplinas que lhes serão apresentadas.

Mas o que esperar de um aluno na universidade diante do aprendizado de uma língua? Que ele passe a ser responsável por organizar o próprio estudo? Na escola secundária, atribuições de trabalho são feitas em curto prazo, uma semana no máximo e, desta maneira, os professores ajudam o estudante a distribuir seu tempo de estudo adequadamente.

Na universidade, muitos dos trabalhos são solicitados em longo prazo. Frequentemente os trabalhos são extensos e raramente podem ser concluídos em

²⁰ FERREIRA, A. B. de H. Miniaurélio do século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

menos de um semestre. Se o aluno não gerenciar adequadamente o seu tempo, corre o risco de não conseguir terminar suas tarefas nos prazos estabelecidos. Um semestre é menor (metade) que o ano letivo ao qual o estudante secundarista está acostumado e passa rapidamente. (GIL, 2009)

Ao ingressar na universidade, tudo se torna novo para o aluno: a dinâmica da instituição, os professores, os colegas de turma e o próprio processo de aprendizagem. É natural que haja um período de adaptação para que o aluno se acomode a essa nova situação.

A universidade é um espaço de produção de conhecimentos e neste processo o aluno encontra diversos cursos de licenciatura e bacharelado. Ao fazer sua opção por uma licenciatura, o aluno se depara com disciplinas que envolvem o aprendizado de línguas. Especificamente o aluno de licenciatura se vê diante do aprendizado da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, como disciplinas obrigatórias. No entanto, uma língua de modalidade diferente de sua língua materna requer que o aluno desenvolva novas habilidades de aprendizagem.

Mas o aluno da licenciatura almeja o aprendizado da Libras ou apenas estuda porque consta como uma obrigatoriedade no currículo de seu curso? Para o aprendizado da Libras, como de qualquer outra língua, é necessário disposição, esforço e aprender a conviver com pessoas surdas, ou seja, está imerso em sua cultura. É preciso também eliminar, mesmo que em parte, os estereótipos de surdez e de deficiência. Normalmente se procura o aprendizado de uma língua diferente da sua língua materna por sua funcionalidade após formação, ou seja, que com o aprendizado de duas ou mais línguas o aluno tenha um diferencial profissionalmente (ALMEIDA-FILHO, 2011).

O modelo de educação vigente atual é o inclusivo e, até o momento, a Libras não é disciplina obrigatória na educação básica. O aluno da licenciatura, após estudar a disciplina de Libras, oferecida na maioria das universidades com carga horária de 30 a 60 horas-aulas, só irá usá-la na comunicação com seus alunos se o processo for mediado por um intérprete, visto que a carga horária é insuficiente para um aprendizado efetivo desta ou de qualquer outra língua. No caso do aluno desejar tornar a língua seu

objeto profissional, será necessário que ele recorra a cursos particulares ou oferecidos pelos órgãos públicos. (FERNANDES, 2011)

Os alunos ouvintes de cursos superiores, ao aprenderem a Libras, passam a adentrar no terreno do novo, do diferente, desmitificando conceitos pejorativos sobre a pessoa surda que foi, historicamente, impedida de expressar-se em sua língua, amordaçada pela imposição da aculturação, acorrentada pela sociedade majoritária ouvinte (GESSER, 2012).

Atualmente a disciplina Libras na educação superior está voltada, além do ensino da língua, para questões pontuais da pessoa surda, como seu processo de aprendizagem e suas especificidades linguísticas como forma de sensibilizar o aluno ao reconhecimento da pessoa surda enquanto diferença, eliminando conceitos como deficiência e incapacidade (FERNANDES, 2011). Tais encaminhamentos buscam promover no aluno o desejo de aprofundar o conhecimento na área extra-universidade e o rompimento de barreiras atitudinais que possam interferir no processo educacional da pessoa surda. Segundo a autora, é este olhar diferenciado que promoverá no aluno novos paradigmas em sua prática docente.

Em razão da regulamentação da lei de Libras e da obrigatoriedade da disciplina na educação superior, a tendência é que haja um aumento no número de ouvintes interessados não necessariamente pelo “Mundo dos Surdos”, mas pela aprendizagem de LIBRAS, visto que, muitas vezes, é na universidade os primeiros contatos que os alunos têm com a língua.

A presença da disciplina de Libras pode suscitar inúmeras e importantes discussões a respeito deste grupo específico de alunos, bem como marca um espaço para a sensibilização sobre a necessidade de um trabalho diferenciado com pessoas surdas, dando lugar para que esta diferença seja visível, notada, legitimada.

Nos últimos anos, a Libras passou a fazer parte da matriz curricular das licenciaturas e outros cursos. O desejo, motivado pela clareza em que vivemos uma nova escola (a inclusiva), tem mostrado que cursá-la vai além da obrigatoriedade. O desejo de se capacitar nessa língua, conhecer mais as especificidades do aluno tem demonstrado que esse desejo seja explicitado por muitos dos alunos (SILVA, 2012).

Após tratamos da questão legal que institui a disciplina de Libras no ensino superior e de questões pertinentes aos alunos que se veem diante da obrigatoriedade do aprendizado desta língua, passaremos a um ponto primordial em todo o processo descrito até o momento a formação do professor de Libras.b

Sobre este tema, faremos considerações no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

3.1 Diretrizes nacionais para a formação do professor de Libras

No momento em que a Libras é reconhecida oficialmente evidencia o uso e a circulação dessa língua no âmbito da sua circunscrição, inicialmente nas instituições públicas de sua dependência direta (o que ainda não ocorreu de forma plena nessa instância educativa). Essa determinação parece ocorrer paralelamente em instituições privadas, talvez com maior intensidade.

Assim, Moreira e Fernandes (2007, p.1) mostram a importância da oficialização da Libras:

A oficialização da Libras e a garantia de seu uso, como primeira língua, na comunicação, interação e aprendizagem dos surdos, ao mesmo tempo que legitima uma reivindicação antiga, tem como decorrência importantes desdobramentos na situação linguística nacional.

O decreto nº 5.626/05 disciplina pontos muito interessantes para a formação do professor de Libras a saber:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Desde que essa legislação foi instaurada as instituições de ensino superior vêm buscando colocar nos currículos dos diversos cursos o que foi determinado legalmente. Não existem diretrizes que orientem a carga horária e o que deve ser abordada nesta disciplina (LODI; NOGUEIRA, 2011) e por este motivo existem diversas possibilidades de ensiná-la no processo de formação de professores e de fonoaudiólogos.

As instituições de ensino superior vêm, gradativamente, incorporando professores surdos. Assim, em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) deu início o curso a distância de Licenciatura em Letras/Libras²¹, com nove polos de ensino: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), CEFET de Goiás e própria UFSC.

Em 2008, foi incluída a habilitação de bacharel em tradução e interpretação de língua de sinais e uma segunda turma de Licenciatura, com a participação de mais 9 polos: Universidade Estadual da Pará (UEPA), CEFET de Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Grandes Dourados (UFGD), CEFET de Minas Gerais, Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Paraná (UFPR).

Um ano depois, começou o curso presencial de Letras/Libras na UFSC. Como um fato histórico, os alunos que ingressaram neste curso concluíram a Licenciatura em Letras/Libras no ano de 2010 e 2012.

Em 2009, foi criada a primeira turma do curso de graduação Letras/Libras de modalidade de ensino presencial na Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2010, na região Nordeste, Universidade Federal de Paraíba (UFPB) abriu o curso de Letras/Libras virtual. Na região centro-oeste, a Universidade Federal de Goiás, em 2011, criou o curso de Letras/Libras presencial.

²¹ O Curso de Licenciatura em Letras/Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino da língua de sinais como primeira e segunda língua.

Em 2010, tem-se o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete²² da Libras pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010²³.

Na Universidade Católica de Pernambuco em 2013, foi contratado um professor surdo com habilitação exigida para atender aos critérios propostos pelo Decreto 5626/05.

Embora o decreto nº 5626/2005 garanta uma disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior (IES), compreendemos que, para cumprir o objetivo da formação do aluno licenciado, o ensino da Libras para fins específicos numa condição de outra disciplina na matriz curricular do curso, poderia contemplar o conjunto de conhecimentos acerca do curso a ser aplicado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos da educação básica. São iniciativas que poderiam favorecer o espaço da Libras na IES e uma discussão sobre Política Linguística da Libras nos contextos sócio-educacionais.

3.2 O exame de proficiência em Libras – Prolibras

No ano de 2006, para o cumprimento da lei 10.436/02, foi criado o exame Prolibras, que é uma proposição do Ministério da Educação para reconhecer e certificar profissionais que possam ensinar e/ou traduzir a Libras. Esse exame é uma combinação de exame de proficiência e certificação profissional. O Prolibras é uma ação de curto prazo para “certificar profissionais para participarem dos processos de inclusão dos surdos brasileiros. À medida que contarmos com a formação de profissionais para atuarem nessas áreas, a certificação terá cumprido seu papel” (QUADROS et al, 2009, p. 22). Portanto, o exame Prolibras objetiva avaliar a compreensão e produção em Libras, mas ele não substitui a formação necessária para os profissionais dessa área.

²² Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). QUADROS (2004).

²³ Para conhecer a lei, na íntegra, ver em anexos, o anexo 2.

Para entender o termo proficiência²⁴ o dicionário Aurélio (2001, p.559) define: **proficiente** – Quem tem perfeito conhecimento; competente, capaz. Portanto, o Prolibras significa: **Pro** = proficiente/proficiência + **Libras** = Língua Brasileira de Sinais.

Stumpf considera o Prolibras como uma valorização da língua de sinais dos surdos brasileiros (2009, p.9):

Para nós, os surdos, há muitos anos na educação, sempre escrevíamos e líamos em português, mas as palavras nunca traziam a certeza. As palavras pareciam perdidas. Olhando o vídeo em língua de sinais o pensamento muda e tudo fica claro. Foram grandes as experiências vividas e pensadas no Prolibras.

O Prolibras é uma estratégia política que vem dando visibilidade às especificidades das pessoas surdas dentro das políticas públicas (QUADROS, 2009).

O Prolibras é um programa de Certificação Nacional, criado pelo Ministério de Educação para cumprir a lei 10.436/2002 e o decreto 5626/2005. Promovido pelo MEC e desenvolvido por instituição de educação superior que tem por objetivo realizar, por 10 anos, a partir da data da promulgação do decreto.

O Prolibras certificará: a) Usuários da Libras interessados em ser docentes de Libras principalmente nos cursos de formação dos professores e fonoaudiólogos. b) tradutores e intérpretes de Libras interessados em exercer esta função, principalmente nas instituições de ensino.

Segundo Quadros (2009), o Prolibras é um exame que consta de duas fases:

1ª Etapa – Prova objetiva em Libras, gravada em DVD, de caráter eliminatório, comum para os dois grupos de participantes.

2ª Etapa – Será constituída por partes diferenciadas para cada grupo participante:

- a) Certificação de proficiência em Libras: prova Didática em Libras;
- b) Certificação de proficiência em tradução e interpretação de Libras: prova prática de tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa.

²⁴ Proficiência é a demonstração de um conhecimento, competência e capacidade. Proficiência é um adjetivo para qualificar a pessoa que tem um total conhecimento sobre determinado assunto, que executa tudo com muita habilidade e competência. Disponível em: <http://www.significados.com.br/proficiencia/> Acessado em 06 de fevereiro de 2013.

O decreto nº 5626/2005, artigos sétimo e oitavo, refere-se ao exame Prolibras da seguinte forma:

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

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

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

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

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

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

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

A relação que se estabelece entre os usuários surdos e a certificação do Prolibras é a valorização não só da fluência e da compreensão de enunciados produzidos na Libras, mas a garantia de que professores surdos possam atuar no ensino da Libras, conforme “[...] as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.” (§ 1º do Decreto 5626/05).

Essa prioridade aumenta a visibilidade de pessoas surdas na sociedade e, através dela, abre-se um movimento de mudanças na realidade social e cultural. O Decreto garante a prioridade no ensino da Libras para surdos usuários da Libras, que tenham formação em cursos de pós-graduação e/ou graduação em Letras/Libras e que tenham sido aprovados no Exame do Prolibras.

Os certificados obtidos por meio do Prolibras poderão ser aceitos por instituições de ensino como títulos que comprovam a competência no uso e no ensino de Libras ou tradução e interpretação dessa língua. Mas, na prática, a maioria das instituições privadas e públicas ainda não cumprem o decreto plenamente e recebem os professores sem Prolibras, com o conhecimento básico de Libras e até não sabem usar Libras, o que é lamentável.

3.3 Formação do professor de Libras

Antes de falarmos de questões específicas sobre a formação do professor de Libras, é importante que comentemos sobre a formação de docentes no nosso tempo. “Para que a escola cumpra adequadamente sua função social tem que determinar de forma clara qual é o papel desse profissional no século XX I” (CAVALCANTI, 2003, p 55).

Essa autora (2003) comenta ainda sobre a necessidade de definir o novo papel desse docente. Ele ocupa um lugar destacado na retórica educativa atual e que confluem em postulados que durante muito tempo foram apoiados pelas correntes progressistas, numa pedagogia crítica e nos movimentos de renovação educativa que hoje passaram a fazer parte da retórica educativa mundial.

Igualmente, como ocorre em outros setores da vida, a sociedade atual exige um profissional multifacético e, como afirmam Delors, 1998; Gimeno Sacristán, 1990 e Schön, 1992, esse profissional deve ser um indivíduo polivalente, um profissional competente, uma agente de mudanças, um praticante reflexivo, um professor investigador, um intelectual crítico e transformador.

No entanto, como afirma ainda Cavalcanti (2003), o mais difícil é chegar a concretizá-lo, pois isso implica em importantes mudanças não somente no plano pessoal, como também no âmbito das instituições e nas políticas educativas.

Para referida autora, o professor deve dominar os saberes próprios de seu âmbito de ensino, facilitar a aprendizagem, adequar o currículo e as necessidades e

especificidades locais, compreender a cultura e a realidade na qual trabalha desenvolvendo uma educação bilingue e intercultural em contextos bilingues e plurilingues. E não esquecer em sua pedagogia o diálogo permanente entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, a diversidade, o trabalho em equipe, um verdadeiro professor de uma escola inclusiva.

Esse profissional deve ser um investigador autônomo, reflexivo e crítico ao mesmo tempo, coerente e que sabe identificar as chances e não perdê-las. Trata-se, pois de um profissional instável e preocupado com os problemas de seus alunos, etc.

O professor é estimulado a desenvolver habilidades para questionar a própria prática com o espírito de investigação, “com uma atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Nesse âmbito devemos inserir a formação do professor de Libras pelas peculiaridades de que se reveste, embora tenha de considerar os principais postulados do que foi discutido acima.

O novo papel do docente pensado para o professor do século XXI certamente vai impulsionar a construção de uma nova educação.

É necessário o cumprimento da Legislação sobre a Libras como disciplina no ensino superior, pois, caso contrário, não teremos o entrosamento por parte dos profissionais da educação a respeito da diferença linguística dos alunos surdos e das consequências que ela causa ao ser comparada com a Língua Portuguesa. Sem o conhecimento e fluência da Libras, não há como afirmar a qualidade de atendimento dos alunos, já que professor e aluno não compartilham da mesma língua.

No entanto, uma questão central, que permeia essa demanda, não tem sido discutida com a análise e a profundidade que o mérito lhe confere: o perfil do professor de Libras para o ensino dessa disciplina no ensino superior, regulamentado pelo decreto nº 5.626/05, está em conformidade com a legislação que dispõe sobre a formação do professor habilitado para esse nível de ensino?

Os discursos sobre a formação dos professores de Libras são produzidos em diferentes segmentos e apropriados pelas políticas públicas e pelos profissionais de forma variada. Entre o acesso às informações, discussões e as possibilidades de troca

e de conseqüente assimilação há um percurso não linear que, além de depender das condições de produção, conta com avanços e retrocessos das políticas públicas para o ensino de Libras. (NEVES, 2011)

Desse modo, estamos certos de que atualmente há uma grande demanda de conhecimentos a serem adquiridos pelos novos professores diante de uma realidade muito mais provocativa e exigente.

3.3.1 O professor “surdo” de Libras

A profissão de professor nunca foi fácil e, no presente contexto de desvalorização da docência, não é diferente. Sempre é exigido dele o desafio de mudar o comportamento de todo tipo de aluno e que desempenhe as competências técnicas com todo esmero.

Dentro do aprendizado da docência são exigidas do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, notamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Os professores, agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, devem estar orientados tecnicamente para a construção do ensino para qualquer aluno e em especial para os alunos com necessidades especiais que não devem ser inseridos nas salas de aula regular sem a devida preparação.

Segundo Freire (1996), a atuação do educador não se limita a sala de aula e nem se restringe aos conteúdos de sua disciplina. Os professores atuam para a formação social dos educandos:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparável entre mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com outros de forma

neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (FREIRE, 1996, p.77).

Michels e Díaz (2003) salientam que as instituições de ensino devem investir na formação dos professores, para que eles estejam preparados para lidar com as diferenças em sala de aula.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001 (Art. 18, § 1o) refere-se ao perfil do docente para atuar na educação inclusiva e só considera capacitado para atuar neste contexto os profissionais que tiverem em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre educação especial.

De acordo com essa resolução, os professores têm que desenvolver competências para: perceber as necessidades educacionais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe que conte também com professores especializados em educação especial (ROCHA, 2003).

A presença do professor em Libras foi oficializada através do Decreto Federal n.º 5.626/2005 como o mediador intencional e responsável pela formação de pessoas qualificadas para constituir um apoio pedagógico especializado que atenda às necessidades comunicativas das pessoas surdas.

No Capítulo 3º, do Decreto n.º 5.626/2009 especifica que “[...] as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação [...]”²⁵ também diz que “[...] as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras”. Tais condições vêm a romper com os paradigmas de incapacidade e ideias associativas do surdo com doentes mentais e sugerem organizar o processo de formação dos surdos. Antes às margens das transformações educacionais os surdos, agora, no papel de exercerem prioritariamente o papel de ensinar Libras, no desafio complexo de ser o protagonista das transformações curriculares voltados para a diversidade.

A realidade dos professores surdos tem características próprias, que merecem serem ressaltadas, pois sua história educacional, em geral, passou por uma escolarização problemática, tendo que adquirir conhecimentos em ambientes

²⁵ Grifo meu.

educacionais pouco propícios, onde os conteúdos são apresentados em português (oral e escrito) nem sempre acessíveis a ele. (FERNANDES, 2011)

A duras penas, alguns deles vencem esse percurso, e, em geral, são bem sucedidos porque viveram a comunidade surda²⁶ e puderam desenvolver a língua de sinais de forma ampla. Eles conseguem alcançar um nível de conhecimento que lhes possibilita que se tornarem professores de Libras.

O fato de ser surdo, por si só, já traz uma vivência das relações com surdos para os alunos tanto no contexto de segunda língua, como no contexto de primeira. As experiências surdas vão além da língua e os professores surdos as trazem consigo mesmos.

Então, para compreender o cenário pedagógico que se faz presente numa dimensão de ensino de língua minoritária, é de grande valia para o aluno ouvinte saber quem é o professor surdo que se engaja em práticas sociais voltadas para o ensino da Libras. Seriam suas histórias de formação e de oportunidades as mesmas de um professor de línguas orais prestigiadas? Quais desafios e barreiras esses professores surdos precisam enfrentar? Quais suas angústias? O que está em jogo no ensino? Em suma, o que os alunos ouvintes deveriam saber para entender a atmosfera de ensino na perspectiva e na subjetividade do professor?

As respostas a essas perguntas não são fáceis ou simples de alinhar. Entretanto, “minha experiência em pesquisas em contextos de Libras” (Gesser, 2006; 2011), o contato com especialistas da área e a relação com professores surdos em formação em curso superior permitem-me ter uma visão um pouco mais clara das interações que se configuram nos cenários de sala de aula, destacando-se as práticas de ensino promovidas por professores surdos de alunos ouvintes.

Antigamente, o professor surdo ministrava suas aulas especificamente para alunos surdos. Porém, essa realidade vem a cada dia se modificando, tanto pelas novas políticas educacionais, quanto pela mudança de paradigma atrelada a elas como

²⁶ A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que têm sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2009, p.6)

também a maior qualificação de professores surdos que hoje dominam não apenas a língua de sinais na sua prática. (GESSER, 2010).

Atualmente, esses profissionais dominam os aspectos teóricos que fundamentam o uso dessa língua o que lhes conferiu um novo patamar como profissional, como também a língua portuguesa escrita.

Novos campos educacionais têm sido abertos na atuação do professor surdo. Por exemplo, dar aula de Libras a alunos ouvintes (familiares de surdos, empresas, escolas, cursos específicos), classes inclusivas, professores universitários, professores em nível fundamental e médio.

Com essas mudanças, vem a tentativa de adaptação do professor surdo em relação aos alunos ouvintes e outros esforços vinculados à inauguração de uma nova etapa histórica na profissão do surdo docente. Gesser (2012, p.82) comenta:

Professores surdos não têm dúvida da legitimidade da língua de sinais e do significativo valor que ela representa em suas vidas, embora possam desconhecer as discussões geradas pelo estudo científico da língua. Essa percepção não é diferente com falantes de línguas orais: conhecer uma língua para não usar não é o mesmo que saber sobre uma língua para teorizar. Mas para aqueles que atuam no âmbito pedagógico, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional.

Segundo Lacerda, Caporalli e Lodi (2004), um passo importante nas mudanças do ensino de línguas de sinais foi reconhecer que um surdo usuário de língua de sinais seria, potencialmente, melhor professor de língua de sinais. Sua fluência e seu modo de percepção da língua o favorecem na execução desse papel, porém não são condições suficientes.

Neste caso, para que essas condições sejam adotadas, como já afirmamos antes é importante a implementação da formação sistemática em cursos promovidos pelas entidades representativas da comunidade surda, proporcionando conhecimento mais aprofundado sobre a Libras, reflexões sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o seu ensino. Ao mesmo tempo, esse professor precisa conhecer bem o português para auxiliar o aluno em suas inferências e dúvidas, já que a aprendizagem de uma segunda língua está sempre perpassada pela língua materna do aprendiz.

Como parte dessa formação, apenas em 2000, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) criou cursos de LIBRAS para a formação de instrutores surdos²⁷. Os contatos iniciais dos instrutores surdos no ensino de Libras para ouvintes causaram um primeiro movimento de evolução da língua, pois solicitaram ao instrutor alguns sinais para poderem trabalhar os conteúdos escolares ou conceitos importantes para as atividades desejadas, com níveis a serem transpostos e com um currículo bastante específico para cada etapa. No entanto, esses cursos são pouco acessíveis à maioria dos interessados, já que são oferecidos apenas em grandes cidades, com custos bastante significativos (FENEIS, 2003).

Outro ponto importante é o aprofundamento de estudos sobre a Libras (Pereira e Nakazato, 2001; Karnopp, 1999) e a elaboração de um dicionário de Libras mais completo que o de Capovilla e Raphael (2001), ampliando materiais e conhecimentos que servem de base para a prática de ensino.

A revisão das posturas sobre o ensino da Libras não foi um processo simples. Para que fossem implementadas metodologias adequadas foi necessária a conscientização das comunidades surdas e de seus órgãos representativos para formação mais aprofundada e continuada de surdos e ouvintes que desejam ser professores de Libras e discussões constantes acerca desse objeto de conhecimento.

A questão de estratégias usadas pelo professor para suprir a falta da escrita da língua de sinais pode ser uma questão com respostas mais ou menos esperadas, pois é sabido em nossa realidade que a língua de sinais não tem uma escrita difundida e que os professores de Libras se utilizam da escrita em português (SANTOS; GÓES E LACERDA, 2008). Por outro lado, pouco se tem estudado sobre a forma com que essa escrita aparece em sala de aula e quais as interações, processos de aprendizagem levantados por conta de sua presença como língua materna do aluno aprendiz de Libras.

²⁷ Instrutores surdos: ser regente de turmas de creche ou pré-escolas, desenvolvendo o currículo em Libras; proporcionar ao aluno com surdez a aquisição da Libras; participar do apoio pedagógico ao aluno na sala de apoio ou sala de recursos; desenvolvendo atividades como contar histórias, ler poesias e ensinar brincadeiras; auxiliar na construção da identidade da criança com surdez, servindo como modelo; ensinar Libras para as crianças ouvintes, funcionários e toda comunidade escolar; auxiliar os professores ouvintes regentes das turmas que têm alunos com surdez; participar, juntamente com o professor ouvinte, de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar. (BRASIL, 2006, p. 26)

3.3.2 Aspectos didático-metodológicos

Alguns estudiosos têm investigado o ensino de Libras na formação de professores e de profissionais que estarão em constante interação com sujeitos surdos (MACHADO e LÍRIO, 2011), bem como o ensino de Libras em ambientes virtuais a partir da sistemática EaD (Ensino a Distância)²⁸ e também a formação de professores surdos e ouvintes para ministrar essa disciplina em espaços acadêmicos no ensino superior (PEREIRA, 2008; ROSSI, 2010). No entanto, todos estes estudos apontam para a mesma direção: a problemática do tempo destinado a essa disciplina, já comentado anteriormente, para formação de profissionais que trabalharão na inclusão social de pessoas surdas. Nesse sentido, uma questão-problema se apresenta aos docentes dessa língua: como ensinar língua de sinais e como formar profissionais para interagir com surdos.

Esse contexto sociopolítico do ensino de língua de sinais no Brasil tem direcionado alguns pesquisadores a propor e elaborar metodologias de ensino que contemplem aspectos linguísticos, sociais, políticos e educacionais no ensino-aprendizagem da Libras como “segunda língua” (ALBRES, VILHALVA, 2004) e a focalizar metodologias a partir da perspectiva do surdo enquanto docente de sua língua para sujeitos ouvintes²⁹.

Na mesma perspectiva, Albres e Vilhalva (2004) analisam o ensino de Libras como segunda língua para aprendizes ouvintes e mapeiam as principais dificuldades de aprendizagem dessa língua. As autoras, após observarem o processo de aquisição do registro quirológico³⁰ e alfabeto manual, da construção morfológica, da construção sintática e uso da espacialidade e da pertinência semântico-pragmática, concluem que

²⁸ (LEBEDEFF e ROSA, 2011; MISSENO e CARVALHO, 2005)

²⁹ Pessoa que não tem nenhum tipo de perda auditiva.

³⁰ Quirológico é um termo usado de forma equivalente à fonologia das línguas orais-auditivas, optamos por não usar fonológico, pois estamos tratando de uma língua espaço-visual que não é constituída de sons articulados pelos órgãos fonoarticulatórios, conforme definição e uso de Quadros (2001) e Capovilla e Raphael (2001). Portanto registramos conforme estes dois autores. Buscando a etimologia da palavra quiro (grego), está equivalente à aspectos relacionados às mãos. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf> e acesso em 11 de fevereiro de 2013.

o complexo processo de aprendizagem de uma língua sinalizada está no fato de que por ser uma língua de modalidade linguística diferente do português existe a necessidade de reorganização simbólica do conceito de língua e de maior reelaboração de habilidade motoras para o uso dos articuladores, as mãos, e da visão, além da ressignificação da espacialidade como lugar de discurso.

Sacks (1998) chama atenção para essa ressignificação do conceito de língua durante o processo de aprendizagem de uma língua sinalizada. O autor ressalta que

[...] à primeira vista, a língua de sinais afigura-se pantomímica; dá a impressão de que, prestando atenção, logo a 'entenderemos' – todas as pantomimas são fáceis de entender. Mas à medida que continuamos a olhar, perdemos essa sensação de 'já sei!'; ficamos vexados ao descobrir que apesar de sua transparência, ela é ininteligível. (SACKS, 1998, p.88)

Especificidades como a pontuada por Sacks (1998), Albres e Vilhalva (2004) e Leite e McCleary (2009), demonstram que o processo de ensino-aprendizagem de línguas, independente da modalidade, não deve seguir a comum norma de ensino de língua que se baseia primeiro na aprendizagem das formas linguísticas para, então, a *posteriori*, partir para o uso. O ensino de Libras deve começar “[...] pela produção do discurso como realidade primeira da vida do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 324) e considerar a circulação dessa língua na vida, desde o início do processo de aprendizagem dessa língua.

No entanto, salientamos que as metodologias de ensino de línguas de modalidades gestuais-visuais-espaciais diferem-se do ensino de línguas de modalidades orais-auditivas, devido à via de recepção e produção linguística envolverem canais diferenciados de aprendizagem (GESSER, 2010).

Segundo a autora, a refinação da visão e a percepção da visualidade discursiva durante as aulas, bem como o uso da mão como principais articuladores dessa língua são aspectos de trabalho recorrentes por parte dos docentes devido ser esse o canal de recepção das informações.

O aprimoramento da percepção visual e a articulação manual são lapidados durante o processo de ensino-aprendizagem e segundo *as orientações ao professor* descritas no material de ensino didático, *Libras em Contexto* proposto por Felipe (2001).

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua sinalizada, assim como em

qualquer língua, envolve, dentre outros aspectos, interações específicas que constituem os pilares do ensinar e do aprender (GESSER, 2012)

Para qualquer nível de ensino, é importante considerar o planejamento das atividades como uma condição fundamental para que as melhores condições sejam apresentadas aos alunos.

A maioria dos professores faz uso, em suas aulas, de recursos (técnicas, atividades, exercícios) e de materiais didáticos (livros, CDs, fitas-cassete, gravuras, pôsteres, etc) ou mesmo produzir seus materiais para o ensino de línguas. O próprio professor pode desenvolver seus recursos e materiais ou adquiri-los prontos. Entretanto, ao passo que nos contextos de ensino de línguas orais há uma quantidade e variedades disponíveis, o mesmo não ocorre para o ensino de língua de sinais (GESSER, 2012).

Segundo Santos e Campos (2011, p.144), “Nossas aulas procuram trazer os alunos para o universo da Libras, envolvendo-os em tudo que dela faz parte: os aspectos visuais, manuais, gramaticais, culturais e tudo que diz respeito a essa língua”.

O aluno apropria-se da língua exposta pelo professor e a partir de seu uso, e no decorrer da disciplina, percebe que aprendeu boa parte dos fundamentos de forma natural, lúdica, em meio ao diálogo proposto pelo professor. Obviamente questões teóricas se fazem necessárias em determinados momentos, mas com relação à prática tal metodologia tem demonstrado resultados positivos e boa aceitação pelos alunos. (SANTOS; CAMPOS, 2011).

O livro-texto é o material mais comum e presente em curso de línguas, mas no contexto de ensino de LIBRAS há uma escassez enorme de materiais disponíveis no mercado, contando apenas com a publicação dos livros tais como: Libras em Contexto (FELIPE, 2001), Coleção Aprendendo LSB (PIMENTA, 2004) e Curso LIBRAS 1 e 2 (PIMENTA E QUADROS, 2008 e 2009).

Também é importante que os alunos da disciplina devam conhecer minimamente como se dá o processo de aprendizado da leitura e escrita do aluno surdo, que tem o português como segunda língua, bem como reconhecer também os aspectos didáticos/metodológicos destinados a alunos surdos, pois os professores ouvintes estão

habitados a preparar aulas somente para eles – utilizando leituras, discussões em grupos, ditados e outras atividades que são inacessíveis aos surdos.

Fernandes (2006, p.9) aponta para algumas estratégias metodológicas no ensino de Libras e como meio de permitir a interação e a comunicação das pessoas surdas sugerindo a adoção de métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojeter etc.) [...] que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc.) e expressão.

Com efeito, as aulas devem representar o conhecimento básico, com o objetivo de estabelecer a comunicação com as pessoas surdas, utilizando a Libras e, conseqüentemente a interação social.

Sumarizando, os conhecimentos em Libras envolvem categorias de alfabeto manual, nomes, números, expressões usuais, pronomes, verbos, cores, vestuários, dados pessoais, adjetivos, endereços, noção temporal e espacial, família, natureza, animais, alimentos, sentimentos. Os procedimentos devem consistir na introdução do tema valorizando as práticas dialógicas e interação, de forma individual e/ ou em dupla, dentro de um contexto real, com dramatização de situações reais apoiado no uso de recursos da multimídia (SANTOS; CAMPOS, 2011).

Em relação à avaliação deve ser feita de acordo com os elementos que estruturam a Libras, compostos das configurações das mãos; de expressão corporal; da direção dos movimentos; do ponto de articulação; dos movimentos simples e compostos; da habilidade e na reaplicação do aprendizado em contextos adequados.

Os alunos, no início do aprendizado da Libras, mostram grande dificuldade de compreensão quanto aos movimentos, à memorização dos sinais e à ausência de material disponível. É fato que ainda há muito a fazer, e há escassez de materiais. Por outro lado, devemos lembrar que é uma língua nova que certamente vai apresentar novas propostas metodológicas. O curto período de tempo para o aprendizado da Libras que alguns alunos referem, na realidade, pode ser ampliado, com maior dedicação ao estudo e com procura por materiais disponíveis.

A internet vem se mostrando uma rica fonte de materiais em Libras, além de alguns materiais impressos disponíveis nas bibliotecas das universidades e outros sugeridos pelos professores da disciplina.

Alguns alunos relatam que o material disponível em *sites* mostra-se mais acessível e compreensível, já que a língua de sinais é visual e gestual, e materiais impressos não explicitam com clareza o movimento e a expressão facial, que são fundamentais na Libras. Porém, neste momento é fundamental ressaltar que dicionários, sejam eles virtuais ou impressos, não ensinam a língua, a gramática e outros aspectos fundamentais da língua. Apenas disponibilizam um vocabulário restrito e, raras vezes, trazem os diversos significados e contextos em que esse é utilizado (SANTOS; CAMPOS, 2011).

Finalizando todo o arcabouço teórico discutido até então, passaremos no capítulo IV, a tratar da pesquisa em si.

CAPÍTULO IV - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo optamos por uma metodologia qualitativa que oferece condições de proporcionar uma análise mais detalhada do que pretendemos investigar.

4.1 Constituição do *corpus*

O *corpus* coletado foi constituído pelas narrativas de alunos ouvintes universitários da disciplina de Libras, na cidade de Recife e Olinda, recolhidas através de uma entrevista semi-estruturada.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa dez alunos da disciplina de Libras no ensino superior, tendo como professor um surdo.

Do total investigado, seis estudantes de Licenciatura e quatro de Bacharelado.

Quadro 1 – Perfil dos alunos ouvintes das duas instituições que cursavam a disciplina Libras.

SUJEITO	INSTITUIÇÃO	CURSO	CARGA HORÁRIA	SEXO
P1	Pública	Biologia	60	F
P2	Pública	Letras	60	F
P3	Pública	Pedagogia	45	F
P4	Pública	Biologia	60	M
P5	Pública	Letras	60	F
P6	Privada	Publicidade e propaganda	30	F
P7	Privada	Publicidade e propaganda	30	F
P8	Privada	Publicidade e propaganda	30	F
P9	Privada	Publicidade e propaganda	30	F
P10	Pública	Pedagogia	45	F

As informações apresentadas nesta seção foram obtidas por meio do preenchimento de dados pessoais em uma entrevista aplicada aos sujeitos desta pesquisa, cujo modelo encontra-se nos anexos desta dissertação, como já citamos na seção em que expusemos a metodologia deste trabalho.

Verificamos os seguintes aspectos no perfil dos alunos universitários das duas instituições que cursavam a disciplina Libras:

- a) Os participantes: P1, P2, P3, P4, P5 e P10 pertencem à instituição pública;
- b) Os participantes: P6, P7, P8 e P9 pertencem à instituição privada;
- c) Quanto aos cursos, seis voluntários cursavam Licenciatura, entre eles, dois em Biologia, dois em Letras e dois em Pedagogia; os outros quatro voluntários eram estudantes de Bacharelado em publicidade e propaganda.
- d) A carga horária (CH) da disciplina variou de acordo com o perfil dos cursos. Nas licenciaturas, a carga horária oferecida na disciplina Libras era de 45 e 60

horas/aula. Já no Bacharelado, a carga horária era de 30 horas/aula. Assim, quatro estudantes obtiveram carga horária de 60 horas/aula, dois estudantes obtiveram carga horária de 45 horas/aula e quatro obtiveram carga horária de 30 horas/aula.

- e) Dos dez estudantes entrevistados, 09 (nove) do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino.

4.3 Instrumentos da pesquisa

O instrumento empregado para a coleta de informações da pesquisa compreendeu uma entrevista semi-estruturada (Apêndice 3) com nove (09) perguntas.

A entrevista buscou favorecer o aspecto dialógico no momento da sua realização, esperando proporcionar ao entrevistado condições de discorrer livremente sobre o tema.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, um instrumento utilizado em pesquisas de Ciências Humanas e, quando assumida como uma prática discursiva, segundo Pinheiro (2000, p.186), “é tida como uma ação contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”.

4.4 Procedimento de coleta dos dados

Inicialmente, foi feito um levantamento das instituições de ensino superior que ofereciam a disciplina Libras para, a partir daí, iniciar os contatos com elas. Em cada uma das instituições, dois critérios foram considerados para a escolha dos sujeitos: que fossem alunos ouvintes que tenham estudado a disciplina Libras em seu curso ou que

estão estudando.

Depois do primeiro contato individual com esses alunos, marcamos dia e horário para a realização da entrevista.

A entrevista dos alunos foi registrada em gravador digital, sendo autorizada sua transcrição posterior, devendo ser preservada a integridade dos enunciados por eles proferidos. Considerando que o pesquisador é uma pessoa surda e usuária da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, foi necessária a presença de uma tradutora e intérprete de Libras, durante as entrevistas. Além de interpretar a entrevista, a tradutora também executou a transcrição das gravações da Língua Portuguesa oral para escrita.

4.5. Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, onde, depois de acurada análise, foi aprovado sob o número 225180-PSI-015-2009/1.

No referido projeto, firmamos o compromisso de manter sigilo sobre a identidade das instituições de educação superior, bem como os alunos participantes, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando e autorizando a realização da pesquisa.

O teor da pesquisa foi apresentado aos participantes e explicados seus objetivos. Foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinadas, sendo uma via para o voluntário e outra para arquivamento.

4.6. Procedimentos para análise de dados

Os dados qualitativos foram extraídos das entrevistas, categorizados, para melhor compreensão do material colhido. Posteriormente foram analisados tendo como

orientação a proposta de Bardin (2004) para análise de conteúdo.

As entrevistas foram transcritas, observando-se a fidedignidade às respostas dadas pelos alunos participantes. Em seguida, esses dados foram organizados em categorias e dispostos em tabelas, para posterior análise.

Utilizamos a abordagem: análise do conteúdo que é dividida em três fases, como alerta Bardin (2004): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consta na fase de organização propriamente dita. De acordo com (Bardin 2004, p.95) esta fase *corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais.*

Nessa etapa, foi traçado o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, com as informações dispostas em um quadro para facilitar a compreensão do perfil do grupo.

Na fase seguinte, chamada de descrição analítica, o material coletado foi examinado através de uma leitura “flutuante”, a fim de possibilitar a elaboração de categorias. Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que tratada administração sistemática das decisões tomadas, ou seja, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Na última fase, chamada interpretação referencial, as respostas foram categorizadas para finalmente tornar os dados brutos significativos. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas.

Na presente pesquisa, visando à categorização das respostas, foram realizados parágrafos-sínteses sobre cada questão do roteiro das perguntas. Na exploração do material, foi necessária a atenção para compreender o sentido da comunicação, como receptor e também, escutá-la numa outra direção, atingindo através de significados ou significantes, outros “significados”, que estão relacionados à questões políticas, psicológicas, sociológicas e culturais. (BARDIN, 2004)

Autoras como Quadros (1997, 2006), Gesser (2009, 2012) e Krashen (1984, 1995), subsidiaram as análises das referidas narrativas, e serviram como principal

aporte teórico, seguindo a perspectiva da análise do conteúdo sugerido por Bardin (1989) em sua versão adaptada por Minayo (1998).

No capítulo a seguir, trataremos das análises e discussões dos dados obtidos com a pesquisa.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados utilizou todo o material coletado, indicando alguns trechos das narrativas dos alunos que foram destacados para que pudéssemos realizar reflexões em torno do que eles queriam dizer.

A análise por categorias funciona como uma operação de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos lógicos.

Essa visão se fundamenta nas ideias de Bardin (1989), que define categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

A partir dos resultados dos participantes, as respostas foram agrupadas, possibilitando a análise e discussão dos dados obtidos.

Após toda essa análise, articulamos os relatos dos alunos com a fundamentação teórica utilizada. Dai fomos construindo cada passo da entrevista, procurando também entender razões deste ou daquele posicionamento, revisando em que condições aquele trabalho foi realizado.

Inicialmente, apresentaremos um quadro no qual sistematizamos os dados a respeito dos participantes da pesquisa. Como já informamos, são 10 (dez) os sujeitos da pesquisa, alunos da disciplina de Libras no ensino superior, sendo que 06 (seis) alunos cursavam Licenciatura e 04 (quatro), Bacharelado.

Após a análise sobre o perfil dos alunos participantes, sujeitos da nossa pesquisa, passaremos à análise qualitativa dos dados obtidos em uma entrevista semi-estruturada feita com cada aluno voluntário, a qual é constituída de (09) perguntas.

5.1 Análise das entrevistas

Inicialmente, perguntamos aos sujeitos se eles já tiveram contato com a Libras antes de estudar a disciplina na faculdade e/ou Universidade. As respostas foram sistematizadas nas categorias que se seguem:

TABELA I

Registro das informações relatadas pelos alunos sobre a forma de contato anterior com a Libras

Onde e Como	Número de Alunos
1. Curso de extensão na universidade	2
2. Com um aluno surdo	1
3. Relacionamento Social	1
4. Nunca tiveram contato	6
Total	10

De acordo com os dados obtidos na tabela acima, percebemos que a maioria dos alunos teve seu primeiro contato com a Libras na universidade (tanto pública como privada), resposta que corresponde a 60% dos entrevistados. Apenas 04 (quatro) alunos tiveram contato com a Libras, antes de estudar a disciplina, sendo 02 (dois) em curso de extensão, 01 (um) com um aluno surdo e 01 (um) relacionamento social.

Nesse novo contexto de reconfigurações e redimensionamentos do ensino para pessoas surdas atualmente, o Decreto 5.626/05, citado no capítulo III, estabelece que a disciplina de Língua de Sinais Brasileira deve ser ofertada no ensino superior como obrigatória aos alunos dos cursos de Licenciaturas e Fonoaudiologia e, como optativa, nos cursos de Bacharelado. Percebemos que a inclusão da Libras na universidade é uma forma muito importante de difusão da língua, visto que, cada vez mais, pessoas passarão a conhecer a Libras e a usá-la em diferentes contextos sociais. Porém, de acordo com Quadros (1997), no ambiente acadêmico o processo de aprendizagem ocorre de forma menos natural, justificando assim, a importância do convívio com usuários da Libras para aprofundar o conhecimento estudado em aula.

Algumas respostas mostram semelhanças, como é o caso de **P2**, **P5** e **P8**.

P2 – “Somente com o alfabeto, já que é bem acessível”.

P5 – “Não havia tido nenhum contato com Libras pelo fato de achar que nunca aprenderia os sinais”.

P8 – “Não tive nenhuma oportunidade antes do curso.”

Percebemos que os entrevistados, mesmo indicando não ter contato com a Libras como se referia a pergunta, alguns fatos nas respostas se mostram interessantes, pois estão embutidos no imaginário popular como mitos, é o caso de achar que o Alfabeto Manual, muitas vezes vendido em transportes coletivos, bancas de revistas entre outros, é Libras.

Na verdade, segundo Felipe (2001), o alfabeto manual ou datilologia é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais e escritas, por meio das mãos. É útil para haver um melhor entendimento da comunidade surda e, fazendo parte da sua cultura surge da necessidade de contato com os cidadãos ouvintes. Em geral, é um erro comparar o alfabeto manual com a língua gestual quando, na realidade, ele é usado como anotação, por meio das mãos, das letras das línguas orais e dos seus principais caracteres.

A argumentação de “**P5 - Não havia tido nenhum contato com Libras pelo fato de achar que nunca aprenderia os sinais**”, nos faz retomar a crença de que algumas pessoas acreditam de nunca serem capazes de aprender outra língua a não ser a materna. Que justificativas podem estar incutidas na afirmativa do entrevistado? Talvez o desconhecimento de que a Libras seja de fato uma língua e, como tal, pode ser aprendida por qualquer pessoa.

Vimos no capítulo I e concordando com as ideias de Chomsky que, embora não faça relação na teoria gerativista sobre aquisição/aprendizagem e L2, o autor teoriza que “todo ser humano é biologicamente dotado com a faculdade da linguagem”, portanto pode adquirir ou aprender uma língua.

Ainda sobre esse fato, Scliar-Cabral apud Quadros (1997) observa que o aprendiz mesmo não sabendo uma L2, não acarretará prejuízo no seu processo de aprendizagem, visto que o domínio de uma língua, no caso, sua língua materna, lhe garante o total funcionamento do mecanismo linguístico. Isto não acontece com relação a não exposição à língua materna, no período de aquisição, que causa danos

irreparáveis à organização psicossocial do indivíduo.

Com a obtenção das respostas dos entrevistados, alguns nos chamaram atenção, como é o caso de **P9**:

P9 – “*Sim, conheço um professor de Libras e ele me mostrou alguns sinais, mas por falta de prática terminei esquecendo*”.

Ao dizer que conhece um professor surdo, é importante fazermos referência ao fato de que muitas pessoas entram em contato com a Libras ou buscam aprofundar o conhecimento na área por terem familiares, amigos ou alunos surdos. (GESSER, 2012)

Os dados nos mostram a importância de criação de novas formas de ensino da Libras pelas instituições responsáveis pela formação de profissionais para atuar em diversos segmentos com pessoas surdas. Ou seja, é preciso que as políticas públicas sejam revistas já que se instituiu a obrigatoriedade do ensino desta língua.

TABELA II

Registro dos relatos dos alunos sobre os benefícios do aprendizado da Libras para sua formação acadêmica.

Aprendizado da Libras x Formação acadêmica	Respostas
1. Formação de um profissional diferenciado para atuar na escola	5
2. Formação de um profissional diferenciado para atuar em diferentes setores da sociedade.	3
3. Difusão da Libras na sociedade.	2
Total	10

Na resposta da segunda pergunta, todos os entrevistados foram unânimes em declarar que o aprendizado da Libras traz inúmeros benefícios para sua formação acadêmica. Dos entrevistados, 05 (cinco) responderam que o aprendizado da Libras o

tornará um profissional diferenciado para atuar na escola e 03 (três), em diferentes setores da sociedade. Apenas 02 (dois) deles responderam que o aprendizado desta língua promoverá a difusão da Libras na sociedade.

Na fala de **P1**, vemos claramente que o aprendizado da Libras é um processo consciente, conceito proposto por Krashen (1978) ao diferenciar aprendizagem de aquisição. O aprendizado da Libras como qualquer outra língua, configura-se como uma necessidade no mundo atual, diante dos avanços da tecnologia e advento da globalização, bem como possibilita o aumento por parte do estudante uma auto percepção como cidadão, tendo relevância também, para a formação profissional do aluno.

***P1** – “Sem dúvidas, o aprendizado da língua de sinais é um importante instrumento na comunicação, sendo válido tanto no âmbito profissional, onde possivelmente estaremos em contato com surdos, como também no dia a dia, apresenta-se como um grande facilitador. Acho muito válido e de grande importância para a formação profissional, principalmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura”.*

Na fala de **P4** e **P8**, os alunos consideram que o aprendizado da Libras deve ter uma carga horária maior do que a que está sendo oferecida na universidade onde estudam, entre 30 e 60h/a, pois consideram que ao estudarem a disciplina em outros semestres letivos, serão profissionais ainda mais qualificados, visto que a competência linguística seria ampliada.

***P4** – “Sim, com certeza. Além de me tornar um profissional diferenciado, a LIBRAS abre um leque de como ser mais didático em minhas aulas, já que posso me deparar com uma sala com ouvintes e surdos. Contudo, acho que o curso de libras deveria ser em 2 semestres e não em 1 como é atualmente. Dessa forma o professor conseguiria um melhor desempenho nessa língua.”*

***P8** – “Vai, mais acho que se eu tivesse a oportunidade de um contato maior o meu aprendizado e seria mais amplo, de forma que a ausência de contato acabar por “enferrujar” o que aprendi”.*

Quadros (1997) argumenta sobre a importância do *input* visual para o aprendizado da Libras, pois requer um tempo necessário de exposição para que o

processo de aprendizagem ocorra adequadamente. Quanto mais o aprendiz se expõe a língua alvo, mais rapidamente ele desenvolverá fluência. Este fato nos faz refletir que o processo de ensino deve levar o fator tempo em consideração. Sobre a questão da carga horária destinada à disciplina nas universidades atualmente, Albres (2011), no capítulo II, defende a necessidade de se estudar formas de progressão da disciplina de Libras como em mais de um semestre, pois segundo a autora “o aprendizado de uma língua não se completa em quatro meses”. Lodi e Nogueira (2011), no capítulo III, justificam que por não existirem diretrizes que orientem a carga horária que deve ser abordada na disciplina, por este motivo existem diversas possibilidades de ensiná-la no processo de formação de professores e de fonoaudiólogos.

Segundo Morato (2004), a introdução do interacionismo nos estudos linguísticos despertou o interesse pelo estudo da língua enquanto ação, até porque “toda ação humana procede de interação”. A citação do autor é percebida de forma sutil na fala de P6, quando o sujeito argumenta que o aprendizado da Libras se “faz necessário para que haja integração entre ouvintes e surdos, especialmente no que tange à comunicação”.

Sabemos que a aprendizagem de uma língua parte inicialmente da interação entre sujeitos, e da mesma forma acontece com a Libras. Como abordamos no capítulo I, segundo Quadros & Karnopp (2004), a Libras é uma língua que possibilita, devido sua estrutura gramatical, aos seus usuários expressarem diferentes tipos de significados, dependendo da necessidade comunicativa e expressiva do indivíduo. Sendo assim, com o aprendizado da Libras seus usuários poderão ter mais integração e conversar sobre assuntos diversos.

No âmbito profissional, **P6** mostra que não é só na escola que o aprendizado da Libras tem importância, mas nos diversos setores da sociedade onde possam circular pessoas surdas. No caso do pesquisado, por ser aluno de comunicação, nos meios de comunicação. Sua fala justifica o que tratamos no capítulo II de nosso trabalho que traz as diretrizes instituídas no Decreto 5626/05; capítulo IV, do uso e difusão da Libras e Língua Portuguesa para acesso das pessoas surdas à educação; capítulo VII, do direito à saúde e no capítulo VIII, do papel do poder público no apoio ao uso e difusão da Libras.

P6 – *“Com certeza. A comunicação é um direito de todos e quem melhor do que um comunicólogo para torná-la acessível a todos os tipos de público. A Libras é a língua utilizada pela Comunidade Surda brasileira e como tal é a ponte que torna a comunicação acessível aos Surdos, consumidores de conteúdo midiático tanto quanto os ouvintes. Cabe aos futuros profissionais da área tornar concretas as iniciativas de democratização da comunicação, inserindo as práticas comunicacionais num contexto indistinto, compreensível por todos. O estudo da Libras se faz necessário, em minha opinião, para que haja a integração entre ouvintes e surdos em todos os sentidos, mas principalmente no que tange à comunicação. Tanto pela possibilidade de convívio com um surdo em sala de aula ou num ambiente de trabalho, como no exercício das dinâmicas de publicidade. Como futura profissional desta área a relevância se torna ainda maior, pois tendo a compreensão da língua posso direcionar estudos de mercado para essa segmentação de público, baseada no contexto social, necessidades específicas, conhecimento da cultura e hábitos pertinentes ao grupo”.*

Todos esses fatos, vistos a partir da fala dos sujeitos, sugerem que a inclusão da Libras na educação superior promove uma melhor formação de professores para que eles estejam preparados para lidar com as diferenças existentes em sala de aula para atender às necessidades comunicativas das pessoas surdas.

A formação diferenciada também deve estender-se aos profissionais que atuam em outros setores com pessoas surdas. É uma conquista com vistas à sua inclusão social e cultural, beneficiando tanto os ouvintes que terão um diferencial a mais e após formados, um novo setor de trabalho em ascensão, bem como para as pessoas surdas que terão seus direitos linguísticos garantidos.

TABELA III

Registro dos relatos dos alunos sobre suas reações iniciais
ao saber que seu professor de Libras era surdo.

Reação com relação ao professor surdo	Respostas
1. Surpresa	4
2. Susto	2
3. Apreensão	1
4. Entusiasmo	1
5. Pavor	1
6. Curiosidade	1
Total	10

O registro da terceira pergunta nos mostrou diversos sentimentos como: surpresa em 04 (quatro) dos entrevistados; susto em 02 (dois); apreensão em 01 (um); entusiasmo em 01 (um); pavor em 01 (um) e curiosidade em 01(um).

Na fala dos entrevistados, abaixo selecionadas, percebemos um misto de sentimentos, muitos deles embutidos de negatividade (susto, pavor, apreensão) visto que, no imaginário das pessoas, a Libras é uma língua muito difícil de aprender, sendo a maior barreira, a comunicação com o professor surdo. Esses fatos mostram o desconhecimento por parte dos aprendizes sobre quem é o professor surdo e que estratégias podem ser utilizadas nas aulas de Libras.

Segundo Almeida-Filho (2011), aprender uma L2 que seja parecida com a L1 não é o mesmo que aprender uma língua que seja diferente. Por outro lado, existe uma situação natural de medo quando nos vemos diante de alguém que domina essa língua. Segundo Schiffler (1991), esse sentimento de *stress* é causado por uma tensão e insegurança do indivíduo no ato comunicativo, sentindo-se incapaz de expressar suas ideias e pensamento porque tem como referencial sua competência linguística em LM e tem ou pretende se comunicar em L2 com essa mesma competência. Tais argumentos

são percebidos nas falas de **P4**, **P5**, **P6**, **P7** e **P8**.

P4 – “Confesso que no início fiquei assustado, com medo de não compreender o que estava sendo dito e não conseguir expor a minha dúvida. Mas na realidade fui ao contrário, por ser surdo o professor compreendia exatamente quais eram as dificuldades de compreensão dos alunos. Com isso a aula se tornava muito dinâmica (já que não era preciso muitas interrupções) e divertida também”.

P5 – “Inicialmente fiquei apavorada, pois achava que jamais poderíamos ter um diálogo satisfatório tendo em vista que eu nunca havia tido contato com alguém que se comunicava através de sinais, mas já no primeiro encontro percebi que a realidade não era bem do jeito que eu pensava e conseguimos nos comunicar razoavelmente bem”.

P6 – “Fiquei entusiasmada, achei ótimo. Alguém que tem realmente o conhecimento da língua iria me dar aula, foi o que pensei”.

P7 – “Fiquei um pouco apreensiva no começo como todos acredito mas depois feliz em saber que realmente íamos por em prática no mínimo na sala de aula com o professor”.

P8 – “Fiquei totalmente surpresa e pensando como seria o início da comunicação”.

No capítulo I, tratamos desses sentimentos que devem ser levados em consideração pelos professores, mas alertamos também e concordamos com Quadros (apud Faria, 2012) sobre o ensino-aprendizagem de L2 numa modalidade diferente daquela que o aluno está acostumado – sua língua materna. No nosso caso com alunos ouvintes com língua oral-auditiva aprendendo uma língua de modalidade visual-espacial. Neste sentido, a autora alerta que poucas são as pesquisas sobre essa modalidade.

Percebemos que os sentimentos de curiosidade, surpresa e entusiasmo mostram que os alunos estão mais abertos ao novo conhecimento e se entregam de forma mais positiva ao aprendizado da Libras.

Tabela IV

Registro dos relatos dos alunos esclarecendo se as aulas foram tranquilas ou tiveram dificuldades de compreensão.

Aulas tranquilas ou dificuldades de compreensão	Respostas
1. Tranquilas	9
2. Não (apenas no primeiro dia de aula)	1
Total	10

Na resposta da quarta pergunta, 90% dos participantes declararam não sentirem dificuldades nas aulas de Libras ministradas por um professor surdo. Do total de 10 (dez) entrevistados, 01 (um) argumentou que teve um pouco de dificuldade apenas no primeiro dia de aula, como podemos verificar na fala do sujeito **P4**:

***P4** – “Apenas na primeira aula, fiquei bem tenso por não entender praticamente nada do que estava sendo dito. Mas a partir da segunda aula foi bem tranquilo sim”.*

Percebemos alguns traços da teoria conexionista na fala de **P5**, visto que essa abordagem valoriza a repetição, tal qual o behaviorismo, como processo natural de marcação da rede neural, tendo o objetivo básico de reforçar os caminhos já marcados, fazendo com que o aluno apenas utilize este caminho para a língua:

***P5** – “As aulas foram bem tranquilas. As dúvidas que surgiram foram esclarecidas pelo professor que teve bastante paciência para repetir o que a turma não entendia”.*

Os alunos deixaram claro em suas argumentações que a tranquilidade das aulas e todos os esclarecimentos das dúvidas se deram pelo fato de o professor ter facilitado o processo de aprendizagem da língua. A postura do professor “atencioso, paciente, aberto”, bem como a solicitação de formas alternativas de comunicação, como

“escrever a dúvida ou fazer algum gesto” para que pudesse responder a dúvida do aluno, foi um fator positivo. Mostrou a competência profissional do docente. Na fala de **P7**, percebemos o argumento.

***P7** – “Foram tranquilas, ótimas aulas. Não tive muitas dificuldades, pois o professor sempre foi muito aberto e paciente. Quando não entendia, ele pedia para escrever a dúvida ou fazer gestos”.*

De acordo com Almeida-Filho (2011), a aprendizagem de uma L2 não ocorre da mesma forma que a primeira, pois existem fatores intervenientemente internos (aptidão, atitude, motivação, idade entre outros) e externos (aprendizagem formal, informal e as oportunidades de uso da língua alvo adquirida). O fato foi observado na fala de **P8** quando expressa as muitas dificuldades de compreender as informações iniciais fornecidas pelo professor.

***P8** – “Tive algumas tranquilidades e muitas dificuldades. Como compreender de início as informações fornecidas por ele”.*

Ao analisarmos o que discorre **P9**, percebemos que sua fala se enquadra na abordagem direta que utiliza o método direto no ensino-aprendizagem de língua, ou seja, que os professores tenham domínio da língua que vão ensinar, mesmo que no caso aqui descrito a aula tenha sido ministrada por um professor nativo da Libras:

***P9** – “As aulas foram super tranquilas e até mais proveitosas do que se tivéssemos um professor ouvinte, pois nos forçaram a praticar o nosso aprendizado já na aula”.*

Na fala do entrevistado **P10**, para o aprendizado da Libras, como de qualquer outra língua, é necessário por parte do aprendiz adaptar-se a uma nova realidade de aprendizagem, ou seja, através do canal visual e não auditivo, procurando ao máximo usar a língua alvo e não a materna. De acordo com Swain (1995, 1985), no capítulo I, o uso da língua ajuda o aprendiz a observar a própria produção, o que considera essencial para o aprendizado da L2:

***P10** – “No começo você acha que não irá aprender nada, mas com o tempo se acostuma e tudo fica mais fácil. Para mim as aulas foram tranquilas, não tive dificuldades, apenas precisei me adaptar a não falar quando usar a Libras.”*

Com as discussões do capítulo III, vimos que muitos alunos, no início do aprendizado da Libras, apresentam bastantes dificuldades com relação ao movimento dos sinais, à memorização. E a ausência de materiais didáticos interferem ainda mais. Mas por se tratar de um ensino recente (a partir da regulamentação da Lei 10.436/02 com o decreto 5.626/05), muitas estratégias metodologias ainda irão surgir, ainda mais com a presença de professores surdos nas universidades.

Registro dos relatos dos alunos sobre a comunicação do professor surdo e aluno ouvinte para esclarecer dúvidas, relacionado com a quinta pergunta.

Dos participantes 100% afirmaram que as dúvidas eram esclarecidas na comunicação com o professor surdo, pois este sempre teve aberto na relação com os alunos.

Algumas das falas dos sujeitos mostram que o professor utilizou de várias estratégias para se comunicar com os alunos e sanar as dúvidas, permitindo que os alunos construíssem o conhecimento na língua. Essas estratégias comunicativas podem ser percebidas na fala de **P6**:

***P6** – “Através da escrita ou e-mail e por intermédio do alfabeto datilológico. Sempre perguntava o sinal das palavras e tentava utilizar a Libras. Em casa também pesquisava no dicionário online de Libras para conhecer os sinais e usar em sala de aula. Muito boa. Meu professor foi um excelente profissional, muito solícito, paciente, acessível. Desde o primeiro momento se preocupou em deixar seu contato para que tirarmos qualquer dúvida, para dar sugestões que ajudassem a melhorar a qualidade das aulas, sempre respeitando a turma e nossas limitações, mas estimulando nosso aprendizado”.*

A fala de **P4** nos faz concordar com Rocha (2003), tratado no capítulo III. O autor justifica (de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, que se refere ao perfil do professor para atuar na educação inclusiva) que os professores devem desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais dos alunos, flexibilizar sua

ação pedagógica e avaliar frequentemente a eficácia do processo educativo:

P4 – “Como falei na pergunta 4, o professor tinha uma percepção incrível e já sabia quais seriam as dúvidas que poderia surgir. Quando havia uma dúvida perguntava ou com gestos ou usando o alfabeto manual. Com certeza, sempre disponível, fora da sala de aula as dúvidas se transformavam em conversa e sempre bem humoradas”.

Analisando essa depoimento, percebe-se que o professor fez uso de diferentes estratégias para proporcionar eficácia no processo ensino-aprendizagem da Libras pelos alunos. Essas estratégias pessoais nos fazem retomar o capítulo I de nossa pesquisa quando vimos que, ainda hoje, várias abordagens são utilizadas, seja na íntegra ou um misto de várias no ensino de línguas. O mesmo ocorre no ensino da Libras como L2.

TABELA VI

Registro dos relatos dos alunos sobre as metodologias utilizadas pelo professor que mais facilitaram a compreensão e o aprendizado de Libras durante as aulas.

Metodologias utilizadas	Respostas
1. Aula expositiva/dialogada	3
2. Prática de conversação em dupla ou grupos	4
3. Anotações pontuais dos assuntos	1
4. Dinâmicas através de jogos e brincadeiras	2
Total	10

De acordo com as respostas dos sujeitos, todos foram unânimes em dizer que a metodologia utilizada pelo professor surdo facilitou o aprendizado nas aulas.

A aula expositiva/dialogada foi indicada por 03 (três) participantes, caracterizando-a pela exposição do conteúdo pelo professor com a participação ativa dos estudantes, mesmo sabendo que alguns alunos não possuíam algum conhecimento prévio em Libras. O professor adotou uma postura de mediador para que

os alunos questionassem, interpretando e discutindo o objeto de estudo.

Outras metodologias, como a prática da conversação (em dupla e grupos), foram percebidas na fala de 04 (quatro) sujeitos que consideraram que o professor demonstrava preocupação com a boa compreensão dos estudantes, utilizando para isso, atividades contextualizadas em dupla e em grupo.

As anotações sobre os assuntos pelo professor, com 01(uma) indicação, foram descritas na fala de **P5**. Isto mostra que mesmo a Libras não tendo uma escrita oficial, o professor preocupou-se em fazer anotações das aulas para que os alunos não esquecessem os assuntos ministrados por ele.

***P5** – “A metodologia aplicada pelo professor foi da seguinte forma: em algumas aulas, ele fazia anotações no quadro, depois explicava o assunto, ensinava os sinais e tirava as dúvidas dos alunos; em outras, ele fazia dinâmicas, jogos e brincadeiras com os alunos; e suas avaliações foram feitas através de apresentações em grupo”.*

O professor fez uso de diferentes tipos de metodologias para dinamizar as aulas de Libras, especialmente as dinâmicas com jogos e brincadeiras, com 02 (duas) indicações, vistas na fala de **P10**.

***P10** – “Sim, a metodologia facilitou minha compreensão e aprendizado. As aulas eram dinâmicas, com muitas atividades de participação (dupla ou grupo), brincadeiras, até as provas eram divertidas, sem contar que o professor é uma pessoa simpática e atenciosa com seus alunos, isso facilita a relação professor-aluno (vice e versa) importante para o processo de ensino-aprendizagem”.*

Todas as falas dos participantes aqui selecionados nos remetem como estudamos no capítulo I a abordagem comunicativa. O professor fez uso desse método no seu trabalho quando proporciona um ensino mais centrado no aprendiz, dando a ele maior autonomia e responsabilidade quanto à própria aprendizagem. Apesar da gramática ainda fazer parte dos conteúdos trabalhados em sala, ela passa a ser vista como algo subordinado à função comunicativa.

Esse tipo de método utilizado no ensino de Libras é fundamental, pois cria funcionalidade em situações didáticas em que os alunos devem ser capazes de realizar na língua. Fatos que foram percebidos nas narrativas dos alunos, pois mostraram que o

professor soube estabelecer os aspectos que devem ser observados no ensino, pois os alunos escolhem diferentes estratégias para aprender uma língua nova. Algumas das estratégias favorecem o aprendizado, por isso o professor, após identificá-las, deve explorá-las no ensino de L2.

TABELA VII

Registro dos relatos dos alunos sobre as estratégias metodológicas utilizadas que mais facilitaram o aprendizado nas aulas de Libras

Estratégias Metodológicas	Respostas
1. Dramatização em dupla ou grupo	4
2. Conversação	3
3. Revisão dos conteúdos anteriores	2
4. Recursos visuais: vídeos, apostilas e slides	1
Total	10

A indicação dos entrevistados é a de que o professor se vale de dramatização em dupla ou em grupo, com 04 (quatro) respostas; conversação com 03 (três): revisão dos conteúdos anteriores com 02 (duas) e a utilização de recursos visuais (vídeos, apostilas e slides) com 01 (uma) sugestão, de todas as menções realizadas pelos pesquisados.

É importante destacar que quase a totalidade dos pesquisados, indicaram o uso, pelos docentes, de mais de uma estratégia em conjunto, de modo a dinamizar as aulas. Essas manifestações indicam a compreensão do docente em adotar uma abordagem diferenciada, ou seja, com estratégias metodológicas mais lúdicas. Com isso o professor alcançou seus objetivos, além de conquistar o aluno para o aprendizado da Libras.

Na fala de **P1**, fica muito clara a importância dos momentos de conversação

que foram constantes em sala de aula para a compreensão da prática dos contextos estudados na Libras:

***P1** – “Os momentos de conversa em Libras entre os alunos foi muito relevante, pois treinávamos o que tínhamos aprendido; os diálogos e interações professor-aluno; quando o professor ia de um em um, observando se o sinal que fazíamos estava correto; os diálogos em dupla ou trio de alunos feitos para toda a turma, serviu para ver se realmente dava para entender o que falávamos em Libras. Tudo isso foi muito produtivo para uma boa aprendizagem.”*

O sujeito identificado abaixo como **P6** mostra em sua fala que ao revisar os assuntos passados, o professor fez com que os alunos sempre recordassem os sinais estudados e assim a aula transcorreu com maior fluidez.

***P6** – “Ele sempre forçava ao máximo a utilização da Libras em sala, isso foi muito positivo no sentido de familiarização maior com os sinais. Antes de iniciar a aula do dia breves revisões do conteúdo anterior eram feitas, permitindo que os sinais fossem rememorados e trazendo à aula maior fluidez, já que ela não precisava ser interrompida para que fosse lembrado um sinal visto na aula de antes”*

Fernandes (2006), no capítulo III, nos aponta que as estratégias metodológicas no ensino de Libras são meios que permitem interação e comunicação entre alunos e professores, facilitando o processo de aprendizagem da língua.

Gesser (2012) acrescenta que em contextos de ensino de língua oral há uma quantidade e variedades disponíveis, enquanto que para o ensino de Libras poucos são esses recursos. Muitos professores confeccionam seus materiais ou utilizam os já existentes, pois percebem que o aluno apropria-se da língua com mais facilidade quando exposto a formas lúdicas, em meio ao diálogo proposto pelo professor.

TABELA VIII

Registro dos relatos dos alunos sobre a formação acadêmica do professor ter favorecido seu desempenho no ensino superior.

Formação acadêmica x Desempenho do professor de Libras no ensino superior	Número de alunos
1. Sim	8
2. Talvez sim	1
3. Não sabe responder	1
Total	10

Dos dez sujeitos participantes da pesquisa, 08 (oito) indicaram ser positiva a formação acadêmica do professor quanto ao seu desempenho profissional. As narrativas de **P3**, **P8** e **P10** mostram claramente esta certeza.

***P3** – “Sim, pois ele mostrou que realmente sabia ensinar, se não tivesse formação adequada daria para perceber.”*

***P8** – “Sim. Às vezes tem professor que não tem uma formação boa e fica enrolando na sala. O meu professor mostrou competência e sabia realmente ensinar, coisa de um bom professor mesmo e entendedor do assunto.”*

***P10** – “Favoreceu sim, mas isso não apaga o talento que ele tem de ensinar. Porém, a formação é fundamental, pois amplia os horizontes e o professor passa todo seu conhecimento para seus alunos, que serão os multiplicadores desse saber.”*

O sujeito **P4** mostra que por desconhecimento do trabalho de outros professores surdos o entrevistado não soube responder afirmativamente a questão.

***P4** – “Bom, não conheci outros professores de Libras para avaliar esse mérito, mas acho que o professor passava bastante segurança e a metodologia aplicada por ele funcionou comigo.”*

Já em **P9**, percebemos certa dúvida em afirmar a questão, talvez pelo mesmo fato de **P4**, ou seja, o de não conhecer o trabalho de outros docentes surdos.

***P9** – “Talvez sim por conta das metodologias de ensino que podem ser conhecidas num curso superior.”*

Como foi tratado no capítulo III, que fala da formação do professor de Libras e do professor surdo e as respostas da maioria dos alunos participantes da pesquisa, há uma reafirmação de que uma boa formação acadêmica traz muito bons frutos como afirmam André (2001), Cavalcanti (2003), Michels e Diaz (2003), Rocha (2003), Lacerda, Caporalli e Lodi (2004), Santos e Campos (2011), dentre outros.

O decreto 5626/05 indica a preferência de professores surdos para ministrar a disciplina de Libras, mas isso não significa que não se deva dá importância à formação por se tratar de um profissional nativo da língua. A fala dos alunos é bem enfática ao detalhar as qualidades que percebem nos professores e que tomam como referência para um bom e competente professor. E essas qualidades só poderão ser adquiridas com uma boa formação docente, pois além de ministrar bem as aulas, (como professores surdos) acabará por romper os paradigmas de incapacidade e ideias incoerentes associadas a esses sujeitos pela sociedade. Os alunos percebem muito bem quando um professor sabe ensinar ou “enrola”, como vimos na fala de **P8** acima.

TABELA IX

Registro dos relatos dos alunos sobre os aspectos mais relevantes na relação do professor surdo com os estudantes.

Relação professor surdo e alunos ouvintes	Respostas
1. Facilidade de ministrar as aulas e se fazer entender por todos os alunos	3
2. Capacidade de interação	2
3. Mudança de postura por parte dos alunos com relação ao trato com pessoas/alunos surdos	2
4. Todo o processo de aprendizado	2
5. Profissionalismo do professor	1
Total	10

Os resultados apresentados na tabela IX mostram que, o que mais marcou a aluno no período de aprendizado da Libras com relação ao professor surdo, foi: a facilidade de ministrar as aulas com 03 (três) indicações; capacidade de interação com os alunos, com 02 (duas); mudança de postura pessoal com relação ao trato com os surdos, com 02 (duas); profissionalismo do professor, com 01 (uma), e todo o processo apresentado pelo professor com 01 (uma) indicação.

A fala de **P1** mostra a importância do papel do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, visto que o aluno, como outros, consideram a dedicação, paciência e entusiasmo do professor por seu ofício marcou de forma positiva o período em que as aulas foram ministradas.

***P1** – “A facilidade em entender Libras, como também pela dedicação, paciência e entusiasmo do professor ao ministrar as aulas, a relação do professor-aluno sempre maravilhosa. Todo um conjunto contribuiu para o aprendizado de Libras, mas o que me marcou realmente foi a postura do professor como facilitador na aprendizagem, disponibilidade e boa interação com a turma.”*

Ressalta-se na fala dos sujeitos que ao término da disciplina, o mais importante foi a efetividade que o aprendizado da Libras pôde proporcionar em cada um com relação a sua vida profissional quando no atendimento na escola de alunos surdos (**P4** – *“Perceber que posso ser um professor melhor, cada vez que via o professor ministrando aula vi o quanto tenho que melhorar. Não digo só em Libras mas melhorar no trato com os alunos entendendo suas dificuldades e sendo paciente para com eles”*).

Nessa fala percebemos uma mudança de paradigma por parte do aluno, pois o mesmo mostra novos sentimentos com relação a sua futura atuação docente depois de formado.

Todas as falas narrativas aqui analisadas estão de diversas formas atreladas à formação docente que deve priorizar o processo de ensino-aprendizagem de uma L2, adaptando estratégias metodológicas à realidade dos alunos (sejam ouvintes ou surdos) e articular as teorias e abordagens de ensino que foram descritas por nós nos capítulos iniciais de nossa pesquisa.

Embora saibamos que muito caminho ainda esteja por ser percorrido, concordamos com os autores citados na pesquisa de muito ainda tem que ser refletido e modificado em relação ao ensino da Libras.

Finalizando nosso trabalho, traçaremos a partir de agora algumas considerações e que não se encerram com a finalização desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alívio e dever cumprido. São os sentimentos que após um longo e turbulento período de tantas incertezas, dúvidas e estudos afloram em mim. Mas, tudo o que passei para a realização deste trabalho foi um aprendizado valioso que levarei para sempre como uma conquista difícil, porém possível e extremamente importante.

Este fato me encoraja e me faz refletir sobre a oferta da disciplina Libras nas universidades brasileiras que requerem novos ambientes de ensino/aprendizagem, e, sobretudo pensarmos na necessidade de uma nova formação docente aplicação, de metodologias e práticas educativas mais adequadas às necessidades dos graduandos.

Com o nosso estudo, ao conhecermos cada teoria e metodologia usada no passado e atualmente, para o ensino de línguas, sejam como LM, L2 e LE, tornamo-nos conscientes da importância de cada uma para o processo de ensino-aprendizagem da Libras na educação superior, Elas se complementam ao buscar entendimentos para o fenômeno.

Não é de agora que a inserção de Libras como disciplina no nível superior acontece, mas ela surge permeada por inúmeros problemas. Dentre alguns deles, destacamos aqueles relacionados com decisões políticas, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional, ou seja, o que e como ensinar, tempo destinado ao aprendizado da língua entre outros.

Dentre os pontos abordados em nosso trabalho, destacamos a importância da interação para o aprendizado de línguas. Isso nos leva a pensar nas metodologias empregadas no ensino de L2. Assim, deixamos as seguintes perguntas para os leitores professores de L2:

(a) De que forma a metodologia empregada possibilita a interação dos alunos em sala de aula e com os surdos depois de formados?

(b) Quais os tipos de *input* (visual ou auditivo) e atividades que utilizadas nas aulas proporcionarão maior domínio da Libras nos alunos?

(c) Qual é o meio (sala de aula, laboratório, etc.) em que a língua é aprendida e que tipos de estímulo ele oferece?

(d) Como a metodologia encara o erro dos alunos e que trabalho é feito a partir do seu diagnóstico?

(e) Como as atividades desenvolvidas contribuem para os processos de ensino/aprendizagem de Libras?

Além disso, gostaríamos de destacar a importância dos estudos sobre as abordagens metodológicas que podem ser muito frutíferas, não só no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de L2, mas também na formação pedagógica do professor.

A principal reflexão feita por este estudo é o fato de arraigar a certeza tanto teórica quanto prática de que o ato de ensinar não requer apenas boa vontade e responsabilidade. O papel por nós desempenhado de facilitadores ou de modelos de sucesso na aprendizagem de uma L2 exige também muito conhecimento teórico, metodológico, linguístico e reflexão sobre nossas escolhas para a prática em sala de aula. Afinal, não há prática eficiente, coerente e que forneça resultados de acordo com os objetivos propostos, sem fundamentação num corpo teórico acerca do fenômeno do ensino-aprendizagem de línguas.

Percebemos que é séria a necessidade de diálogo entre o ensino e a aprendizagem, como também a necessidade de um trabalho diferenciado no campo do ensino de Libras. Nesse caso, concordamos com Quadros (2011) que argumenta que ensinar a Língua de Sinais deve considerar suas especificidades enquanto Língua Gestual, visto que esse fato pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino de Libras, mas também para uma (re)organização do trabalho pedagógico, colaborando para uma definição da forma de se ensinar e aprender a língua de sinais brasileira.

Outro fator que deve ser considerado é a especificidade do aluno que aprenderá principalmente quando falamos em alunos ouvintes. O professor, baseado em suas convicções oriundas de sua formação acadêmica e de suas vivências deve reconhecer que o aluno ouvinte aprende de modo diferente do aluno surdo. Acreditamos que esse aspecto deve ser considerado ao planejar a aula de Libras. A busca por métodos diferenciados, bem como novas estratégias de ensino de Libras representa um desafio ao trabalho docente.

Em nossa experiência docente de quase dez anos de ensino de Libras na educação superior, percebemos que o ensino de uma língua é complexo e que deve ser trabalhado sempre de forma contextualizada. Por isso, o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado da prática pedagógica.

Importante ressaltar, ainda, a especificidade do próprio professor de Libras que pode ser “surdo” ou “ouvinte”. Pouco se estudou ainda sobre as necessidades desse professor, no entanto, sabemos que independente de quem seja ele, carecerá de reflexões pertinentes, visto que as especificidades de cada professor são diferentes, ou seja: fluência na língua, metodologias adotadas, interesses e modos de ensinar.

Desse modo, se somarmos a essa perspectiva o fato de que estamos tratando do ensino proposto por um professor surdo a alunos ouvintes, algumas outras reflexões terão de ser encaminhadas a partir do momento em que destaquemos a relação entre as propostas teóricas e a prática pedagógica para o ensino de Libras.

Sendo assim, como expressou Oliveira (2005), baseada nos pressupostos de Vygotsky os quais reafirmamos quando esclarece que nas relações interpessoais na educação a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. A aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. O processo ensino e aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Percebemos por meio desses pressupostos que tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem num processo global de relação interpessoal que envolve, de modo complementar e amplamente imbricado, elementos como: o aprendiz, o professor, o conhecimento e a própria relação ensino-aprendizagem.

Desse modo, entendemos que, a oferta de Libras na Universidade deve ser vista e entendida como um processo dialógico que envolve a articulação de todos esses elementos mencionados acima.

O foco de nossa investigação foi dirigido para alunos ouvintes e o professor surdo, especialmente diante da existência restrita de investigação sobre o tema. Buscamos investigar melhor sob que condições o professor de Libras e seus alunos

ouvintes poderiam se relacionar para acontecer a aprendizagem dessa língua. Por outro lado para outros professores surdos os dados que estamos fornecendo certamente poderão ser traduzidos em novas buscas e algumas certezas.

Retomando o principal objetivo deste estudo quando nos propusemos a identificar, conhecer melhor as impressões que alunos ouvintes universitários tinham de professores surdos, ministrando a disciplina Libras. Passamos a comentá-las.

Verificamos que o grupo pesquisado, na sua maioria, não possuía conhecimentos dessa língua e nem teve contato com ela. No entanto, após o contato com a disciplina, entendeu que aprendê-la não é difícil e que esse conhecimento vai promover uma formação diferenciada na sua futura atuação docente.

A surpresa, pavor, curiosidade iniciais ao se depararem com um professor surdo foram sendo gradativamente superados e as aulas decorreram em clima de muita tranquilidade e aprendizagem contínua.

Suas falas nos surpreenderam, pois, nunca imaginávamos que logo nas primeiras aulas o quanto a docência de profissionais surdos poderia traduzir nos estudantes atitudes positivas de quebra de barreiras atitudinais com relação a prática pedagógica e ao ensino de uma modalidade de língua, a Libras, totalmente diferente daquela a que estavam acostumados a aprender.

Ficou claro que a comunicação em Libras não dificultou a aprendizagem e as dúvidas existentes geralmente foram sanadas. Para esse grupo, os professores sempre tentaram minimizá-las, empregando estratégias diversas que permitiram que esses alunos construíssem o conhecimento esperado.

Refletindo sobre esses achados constatamos através dos poucos estudos já realizados uma nova realidade, ou seja, a mudança de que professor surdo só ministrava aulas especificamente para alunos surdos e, atualmente ele também pode trabalhar com alunos ouvintes (familiares de surdos, empresas, escolas, cursos específicos).

Para os entrevistados da pesquisa a boa formação acadêmica do professor favoreceu o desempenho dos alunos, pois notavam que ele dominava o assunto (teórico e prático) buscando sempre novas alternativas para facilitar o processo. Isso foi verbalizado em expressões como: “talento”, “competência”, “paciência”, “coisa de bom

professor, entendedor do assunto”. Essas referências ressaltam o que as novas políticas educacionais apresentam, bem como novos paradigmas apontam para a maior qualificação do professor surdo, que deve dominar não apenas a língua de sinais na sua prática. Entendemos que também é necessário o conhecimento da língua portuguesa escrita a fim de poder trabalhar e respeitar a língua trazida por seus alunos.

Na pesquisa, questionamos também como tem ocorrido o processo de formação de docentes que atuará no campo do ensino de Língua de Sinais, atendendo às deliberações das políticas de inclusão. Nesse sentido, a produção de pesquisa sobre formação de professores tem aumentado muito, nos últimos anos, no cenário da história da educação brasileira, embora haja necessidade de contribuições no tocante ao que estudamos.

A preparação de recursos humanos para o ensino da Libras tem sido apontada como um dos principais elementos que vai intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos no âmbito nacional. Também como uma possibilidade de maior divulgação para a circulação dessa língua representada por um professor falante nativo. Como já ressaltamos anteriormente, o cenário atual do ensino de Libras e suas práticas educativas tem se tornado objeto de discussão, debates, disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos. E os pesquisadores buscam explicações para dar um bom andamento ao que ele envolve.

Reconhecer que cada grupo de alunos é um grupo em particular, com interesses, características e necessidades distintas de qualquer outro e, portanto, com uma identidade própria, é respeitar a essência formadora de uma comunidade que assim precisa ser considerada para que o ensino-aprendizagem possa assumir um papel relevante e significativo.

A língua em uso, a partir da percepção dos alunos, pode vir a ser um instrumento mediador em potencial. Assim, auxiliar os alunos na melhoria da qualidade de participação, na interação, através de um ensino-aprendizado contextualizado poderá ser significativo tanto para professores, enquanto facilitadores, como para os aprendizes enquanto indivíduos atuantes e co-responsáveis pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem da Libras como L2 e/ou LE.

A interação entre professor surdo e alunos ouvintes é marcada pelo convite, do

próprio docente surdo, diretamente por meio da Libras. Essa interação sem mediação por meio da interpretação da Libras faz com que os alunos se apropriem da língua em seus discursos. Desse modo, os alunos passam a compreender a língua na sua dimensão dialógica, expressando-se em Libras para buscar a própria Libras, isto é, fazendo do discurso a realidade primeira da língua para encontrá-la encadeada na comunicação discursiva.

Os estudos referentes ao ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, ainda estão em expansão. Ao “ouvir” as vozes dos aprendizes, fica claro que trabalhar com o ensino de Libras é lidar com diferentes identidades e diferentes formas de aprender, como qualquer outra língua.

No processo ensino/aprendizagem de Libras, o contexto comunicativo, por excelência, pode se tornar novo campo de investigação que futuramente, nos propomos a realizar e/ou outros pesquisadores possam fazê-lo. Nesse caso, precisamos construir conhecimentos de diferente natureza, para que tenhamos clareza e objetividade, selecionando conteúdos pertinentes para que os alunos possam conquistar novos patamares de conhecimento.

Finalizando acreditamos dizer que esta investigação deve ter fornecido dados importantes para nortear nossa prática enquanto professores surdos de Libras. Os conhecimentos linguísticos e aspectos formais do ensino de L2 são indispensáveis para uma ação docente de qualidade. O aluno ouvinte parece rapidamente superar o impacto de ter um professor surdo e empenhar-se nesse aprendizado ao reconhecer as qualidades de um docente que, antes, parecia não preencher os requisitos estabelecidos para um bom professor.

Sendo assim, nosso trabalho não se conclui aqui, mas desejamos que possa proporcionar alguma contribuição aos profissionais da área aumentando seu campo e visão, bem como ampliando esses novos conhecimentos da mesma forma que nosso estudo nos possibilitou.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; VILHALVA, Shirley. *Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

_____. *Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visogestual: problematização da questão*. *ReVEL*, v. 10, n.19,2011.

_____. (org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2011.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.(org). *O papel da pesquisa na formação e na pratica dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BAKHTIN, M. M. *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1989 e 2004.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dez de 1996*. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013

_____. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca, de 1994*. Disponível em: <www.mec.gov.br/portal>. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2013.

_____. *Decreto Federal n.º 5.626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras*. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/legislacao_resultado.asp?1 Acessado em: 11 de fevereiro de 2013.

_____. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: *dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Elaboração LIMA D. M. C. de A. [et. al.]. – Brasília: MEC, SEE, 2006.

BONILHA, G. *Aquisição fonológica do português brasileiro: uma abordagem conexionista da teoria da Otimidade*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras. PUC do Rio Grande do Sul. 2004.

BORGES, E. F. V. *O interacionismo e o ensino contemporâneo de línguas*. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. 2004. São Paulo/SP. Anais do VII CBLA, São Paulo: LAEL-PUC/SP, 2004.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAVALCANTI, W. M. A. *Representaciones sociales que los profesores de educación especial hacen de su formación*. Tese de doutorado. Bilbao, Universidade de Deusto, 2003.

CICCONE, M.M.C. *Comunicação Total – introdução, estratégia, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CHEN-PICHLER, D. Sign production by first-time hearing signers: a closer look at handshape accuracy. In: *Cadernos de Saúde*. Universidade Católica Portuguesa. Instituto de Ciências da Saúde. Lisboa. Número Especial Línguas Gestuais. Volume 2. 2009.

CHOMSKY, N. *Reflections on language*. New York: Pantheon Books, 1975.

_____. *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

DIAS JÚNIOR, J. F. *Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Recife: UNICAP, 2010.

ELLIS. *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: OUP. 1994.

ELLIS, N. The associative-cognitive creed. In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.p.77-95.

ELMAN, J. L. et al. *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge: MIT, 1996.

FELIPE, T. *LIBRAS em contexto: Curso Básico. Manual do professor/instrutor*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Políticas Públicas para Inserção da Libras na Educação de Surdos*. Artigo publicado pela Revista Informativo-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro. N.25/26, pp 33-47;janeiro-dezembro/2006.

_____. *A Lei de Libras e a formação de professores*. Conferência apresentada no Seminário Linguagem em Foco – DEL/IEL/UERJ - 2010.

FENEIS. (2003). Material disponível no site www.feneis.org.br. Acesso em 11 de fevereiro de 2013.

FERNANDES, S. *Letramentos na educação bilíngue para surdos*. In BERBERIAN, Ana et al orgs. *Letramento: referências na educação e na saúde*. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. Curitiba: Ibpx, 2011.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. *Língua Brasileira de Sinais-Libras*. In:_____. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1998.

FINGER, I. *A abordagem conexionista de aquisição da linguagem*. In. FINGER, I; QUADROS, R (eds). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, I.R. *Raízes da psicologia*. Petrópolis. Vozes, 1997.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., 2002, vol.23, nº.80, p.136-167.

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

_____. *Metodologia de Ensino em Libras como L2*. In: PEREIRA, A. T. C.; STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. *Coleção Letras/Libras*, 2010. Disponível em:<<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologi>

aDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf> Acesso em: 09 de fevereiro de 2013.

_____. *Entre a tradição e necessidade: visões sobre ensinar e aprender a Libras de um professor surdo e suas alunas ouvintes*, in: Szundy, P. T. C., Araújo, J. C., Nicolaides, C., Silva, K. A. (orgs). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *O ouvinte e a surdez – sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Editora Parábolas, 2012.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.

HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (Ed.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, 1978. p.401-435.

JOHNSON, M. A. *Philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press, 2004.f

KARNOPP, L. B. *Produções do período pré-lingüístico*. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre, Ed. Mediação, vol. 2. 1999.

KRASHEN, S D. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition and foreign language teaching* . Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.1-26.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

_____. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING , 13.,2004, Taipei. Proceedings...Taipei: English Teachers Association of the Republic of China, 2004.

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

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning . In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p.201-224.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

_____. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S. *Ensino de libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas*. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Ouro Preto, 2011.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, T. de A; MCCLEARY, L. *Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*. In: Estudos Surdos IV. QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs). Petrópolis: Arara Azul, 2009.

LODI, A. C. B.; NOGUEIRA, E. A. *A disciplina Libras no Ensino Superior: constituição de novos discursos sobre a pessoa surda nos cursos de formação de professores*. In: 18º Intercâmbio de Linguística Aplicada, 2011, São Paulo: Caderno de Resumos, 2011.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Ed.). *Native language and foreign language acquisition: annals of the New York Academy of Sciences*. New York: The New York Academy of Sciences, 1981. v.379, p.259 -278.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. v.2, p.413-468.

MATTOS, A. M. A. *A hipótese da Gramática Universal e a aquisição da segunda língua*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, V.09, n.2, 2001.

MITCHELL, R.; Myles, F. *Second Language Learning Theories*. 2nd.ed. London: Arnold Publishers, 2004.

MORATO, E. M. *Interacionismo no campo linguístico*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. V. 3 – São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, A. H. C. *Descrição do desenvolvimento linguístico na língua inglesa em seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Recife: UNICAP, 2010.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. F. *Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná*. Revista Educação Especial, nº 30, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a6.htm>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MICHELS, L. R. F.; DÍAZ, G. A. *A Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais na Universidade: a perspectiva dos professores*. In: PLONER, K. S., et al(Org.) *Ética e Paradigmas na Psicologia Social*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 2003.

MINAYO, M. C. de S.(org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MISSENO, E.; CARVALHO, R. M. A. *Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras On-Line: relato de uma experiência*. Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, v. 3, n. 9, 2005.

NASCIMENTO, M. V. B.; BEZERRA, T. C. *Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica*. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em:<http://www.revel.inf.br/files/9b874cf7f1ba73df9fc7c456ac612e24.pdf> Acessado em: 11 de fevereiro de 2013.

NEVES, S. L. G. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. Dissertação de Mestrado em Educação da UNIMEP. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix, 1995.

OLIVEIRA, G. M. *Línguas como Patrimônio Imaterial*. Disponível em: site www.ipol.org.br. Acesso em 05 de março de 2005.

PEREIRA, M. C. C. e NAKASATO, R. *Aquisição de narrativas em língua brasileira de sinais*. Letras Hoje, n. 125, pp. 355-363, 2001.

PEREIRA, M. C. P. *A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes*. Linguasagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PEREIRA, T. de L. *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Educação. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2008.

PIMENTA, N. *Coleção Aprendendo LSB*. Rio de Janeiro: LSB, 2000.

PIMENTA, N. e QUADROS, R. M. *Curso de LIBRAS 1. Nível Iniciante*. Rio de Janeiro: Editora Pallotti, 3.ed, 2008.

_____. *Curso de LIBRAS 2. Nível Básico*. Rio de Janeiro: Editora Pallotti, 2009.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (org). *Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano-aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000. Cap.7, p. 183-214.

PRATOR, Clifford H. *The Cornerstones of method*. In MURCIA, M.C., McINTOSH, L. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers, 1979. p.5-16.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

_____. & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira. Estudos Linguísticos*. Editora ArtMed. Porto Alegre, 2004.

_____. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acessado em 05 de fevereiro de 2013.*

_____. & STUMPF, M. R. *Exame Prolibras*. In: QUADROS, R. M. (Org.) Florianópolis, UFSC, 2009.

_____. *Didática da Libras*. In: FARIA, M.B. (Org.) João Pessoa, UFPB, 2012.

RICHARDS, J.C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Portfólio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas*, 13. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de ELE para crianças*. Um olhar sobre o passado, um análise do presente e caminhos para o futuro. 2006, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

- ROCHA, R. C. C. (Orgs.). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. Avercamp: São Paulo, 2003.
- ROSSI, R. A. *A Libras como disciplina no ensino superior*. Revista de Educação. v, 13, n. 15, Valinhos, 2010.
- RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L.(Ed.). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MIT Press, 1986. v.2, p.8 - 57.
- SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAMPAIO, M. J. A. *A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas linguísticos*. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino. João Pessoa: UFPB, 2007.
- SANTOS, L. F. e CAMPOS, M. L. I. L. *O ensino de língua brasileira de sinais - Libras para futuros professores da Educação Básica*. São Carlos: UAB-UFSCar, 139-152. 2011.
- SANTOS, L. F.; GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. In: ALMEIDA, M.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*, p.63 – 79. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.
- SCHIFFLER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier, 1991.
- SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition.In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 27 -50.
- SILVA, K.A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.
- STROBEL, K. *As imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. 2ª. Ed Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development . In: GASS, S. M.; MADDEN C. G. (Ed.). *Input*

in second language acquisition. Rowley: Newbury House, 1985. p.235 -253.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.;SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.125 -44.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WILCOX, S., & WILCOX. P. P. *Learning to see: teaching American Sign Language as a second language*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997.

ZIMMER, M; ALVES, U. *A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista*. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, n.8, p. 221-232, 2005.

APÊNDICE 01

Carta de Aprovação do Comitê de Ética

APÊNDICE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: *Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras.*

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: *Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras.* Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com esta Instituição. Em caso de decidir retirar-se do estudo, deverá comunicar ao profissional e/ou pesquisador com o qual está trabalhando. Seu anonimato será garantido não havendo riscos que outras pessoas o identifiquem. Informamos que a entrevista será gravada e caso deseje ao final desse trabalho poderá receber de volta a gravação que foi feita. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

1) Objetivo

Analisar o discurso dos alunos ouvintes do ensino superior sobre o professor surdo.

2) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, você será entrevistada (o) para esclarecer sua opinião sobre o professor surdo da disciplina Libras.

3) Riscos e desconfortos

A metodologia adotada para a realização das entrevistas e análise não apresenta riscos prévios aos participantes do estudo. Entretanto, em caso de algum desconforto estaremos atentos para buscar o apoio necessário a fim de minimizá-lo.

4) Benefícios

A participação na pesquisa não acarretará gastos para você.

O conhecimento que adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com novas informações e orientações em relação a essa situação. Por outro lado, os resultados você terá conhecimento e, ao mesmo tempo serão divulgados às redes educacionais, a escola a que você pertence em horário a ser definido, além de poderem ser publicados em revistas científicas. Deste modo, cremos que as reflexões geradas a partir desta pesquisa poderão auxiliar na adoção de um novo olhar, sobre o diálogo entre minorias lingüísticas, gerando outras perspectivas de intervenção.

5) Custos/Reembolso

Para a realização da entrevista não receberá pagamento pela sua participação.

6) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir deste estudo serão tratadas confidencialmente. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto sua identidade e a de sua instituição jamais serão reveladas.

7) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. No decorrer da pesquisa, caso tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para Profª Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, no telefone: 2119-4024 endereço: av. Agamenon Magalhães, nº 2860. Recife – PE.

8) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do estudo a ser realizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos. Declaro também que a linguagem técnica que por acaso tenha sido utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma):

Assinatura do participante ou representante legal:

Recife, _____ de _____ de _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

Recife, _____ de _____ de _____

APÊNDICE 03

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome:
Instituição:
Curso:

- 1** - Já teve algum contato com a Libras antes? Onde e como?

- 2** - Acha que a Libras vai beneficiar ou não sua formação acadêmica? Como?

- 3** - Como foi sua reação ao saber que seu professor de Libras era surdo?

- 4** - As aulas de Libras foram tranquilas ou você teve dificuldade em compreender as aulas ministradas pelo professor? Em caso afirmativo, quais foram elas?

- 5** - Sua comunicação com o professor surdo desde o início das aulas permitiu esclarecer suas dúvidas sobre o que era ensinado? Ele sempre deu oportunidade para novos esclarecimentos?

- 6** - A metodologia empregada facilitou ou não sua compreensão e aprendizado das aulas de Libras? Descrevê-las.

- 7** - Quais as estratégias que seu professor de Libras empregou que achou mais produtiva para sua aprendizagem?

- 8** - Você acha que a formação acadêmica de seu professor favoreceu o desempenho profissional dele no ensino superior ou não?

- 9** - O que mais te marcou durante o período que sua disciplina foi ministrada com relação ao professor surdo?

ANEXO 1

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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

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

para o exercício do magistério.

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

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I- cursos de educação profissional;

II- cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;

III- cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

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

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

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

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

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

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

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

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

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição;

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

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

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual,

municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária;

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado

seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

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

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas;

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

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

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

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

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

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

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológica e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as

necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços

prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO 2

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária;

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis

fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º (VETADO)

Art. 9º (VETADO)

Art. 10º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto
Fernando Haddad
Carlos Lupi
Paulo de Tarso Vanucchi

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.9.2010

