



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**

NEIVA DE AQUINO ALBRES

São Carlos  
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

## **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**

NEIVA DE AQUINO ALBRES

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs, linha: produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Agência financiadora: CNPq

São Carlos  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A341rd

Albres, Neiva de Aquino.

Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras / Neiva de Aquino Albres. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
305 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Professores - formação. 3. Línguas - ensino. 4. Língua brasileira de sinais. 5. Surdos - educação. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Neiva de Aquino Albres**.

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes  
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi  
(USP)

Ass.

Profa. Dra. Audrei Gesser  
(UFSC/Florianópolis)

Ass.

*Quanto véus, que escondem a face do ser mais próximo, não precisamos [...] levantar, véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo.*

Bakhtin

## **AGRADECIMENTOS**

Ao CNPq, pela ajuda financeira.

Aos professores surdos de Libras que compartilharam comigo seus discursos e concepções. Sem eles, esta pesquisa não teria sido possível.

Aos instrutores e professores de Libras que foram meus alunos por me proporcionar a percepção da necessidade de um movimento neste campo, ou seja, um fazer diferente para melhorar as condições didático-pedagógicas do ensino de Libras.

À Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS pela disponibilização de espaço e apoio técnico para execução da pesquisa.

À Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, primeiro, por aceitar orientar o que era apenas mais um projeto de pesquisa, por discutir e problematizar as questões desta, mais que isso, por me introduzir em um processo dialógico de mediação do conhecimento sobre o tema que abraçava. Segundo, por ser modelo de professora e pesquisadora, com seu estilo despretenso e envolvente, nos motivando a submergir nos problemas reais da educação, a se envolver em um campo e produzir algo que contribua com a sociedade.

Às minhas amigas Lara Santos e Adriane Salles, por serem outras vozes que ecoam em meu trabalho, vozes das vozes, vozes em um mesmo referencial teórico (Bakhtin e Vygotsky), pelas contribuições consistentes, pela criticidade e pelo incentivo.

À minha amiga Mariana Campos pelas conversas e pelo compartilhar de uma visão do professor surdo de Libras.

Ao grupo de pesquisa "Surdez e abordagem bilíngue" do qual faço parte e sempre me apoiou e esteve disposto a discutir as várias versões do projeto e do relatório de pesquisa.

Aos professores convidados para a Banca Examinadora de qualificação e defesa pela leitura e pelas contribuições. Em especial à professora Enicéia Gonçalves Mendes por me provocar a reflexão sobre a construção de uma tese a partir de meus dados, uma tese que favorecesse as futuras formações de professores de Libras. Agradeço à professora Ana Claudia Balieiro Lodi pela contribuição significativa no processo de análise da participação da pesquisadora enquanto mediadora do grupo focal reflexivo. Pela indicação da importância de analisar a discursividade e perceber a presença marcante da mediadora na condução do tema a ser enunciado. À professora Cristine Gorski Severo pelo olhar sociolinguístico e do lugar da política linguística da Libras para a formação destes professores. À professora Audrei Gesser pelo olhar atento ao texto e suas contribuições com a perspectiva da linguística aplicada. À professora Juliane Aparecida de Paula Perez Campo pela participação na banca de defesa e pelas contribuições sobre aspectos da formação de professores e da didática. À professora Lilian Cristine Ribeiro Nascimento pela participação como suplente na banca e pela leitura cuidadosa.

Aos intérpretes de língua brasileira de sinais e língua portuguesa da qualificação Lara Ferreira dos Santos, Vânia de Aquino Albres Santiago e Anderson Marques Silva e aos

intérpretes de língua brasileira de sinais e língua portuguesa da defesa Lara Ferreira dos Santos, Vânia de Aquino Albres Santiago, Diléia Martins e Renato Rodrigues.

Aos professores de Libras e à FENEIS que compartilharam comigo sua história, disponibilizando seus registros históricos (fotos, certificados, apostilas, entre outros).

À minha mãe, Zeneide (Maria Torres de Aquino Albres), pelo apoio e incentivo em mais um momento tão importante da minha vida.

À minha irmã Vânia de Aquino Albres Santiago pela paciência, carinho e pelo companheirismo nas longas viagens entre São Paulo e São Carlos. Pelo apoio técnico para execução da coleta de dados.

À Izabel Barboza Leite Fernandes e Manoel Viegas Fernandes, meus segundos pais, pela acolhida familiar, por serem um porto seguro no meio das viagens de São Paulo para São Carlos e pelos bons momentos compartilhados.

Por fim, ao Fernando Viegas Fernandes, meu companheiro, pelo constante incentivo, o meu carinho e os meus sinceros agradecimentos.

## Resumo

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. 305 f. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2013.

Esta pesquisa aborda a questão da formação do professor de língua brasileira de sinais (Libras), em particular, o fazer pedagógico. Mostra-se recente o estudo sobre o ensino e a formação de professores de Libras. Algumas experiências internacionais, que tem por fim a formação de professores de língua de sinais, são discutidas. Relacionam-se as condições de formação às políticas públicas de formação de professores, descreve-se a organização curricular do curso brasileiro, pois os sujeitos desta pesquisa foram submetidos a ele. Compila-se elementos para formação com base nos estudos bakhtinianos para uma metodologia de estudo/ensino de línguas. Esta se estrutura como uma pesquisa de campo realizada com professores que se formaram no curso de Licenciatura em Letras Libras - modalidade à distância coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi constituído um "grupo focal reflexivo" em Libras, formado por cinco professores surdos, tendo a pesquisadora como mediadora do grupo. Os encontros foram mensais, durante um ano (dez encontros de duas horas e meia cada um). Utilizou-se de vídeo-gravação e de tradução/transcrição dos encontros. Das enunciações do grupo foram selecionados episódios em que ocorreram interações discursivas sobre suas concepções e práticas pedagógicas. Baseando-se no método dialético, fez-se uso dos princípios apontados por Vygotsky (1998), nos quais se analisam os processos e não simplesmente o objeto/produto em si, articulando o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo. Assim, relacionou-se elementos de episódios específicos às condições macrosociais. Como referencial teórico-metodológico, buscou-se suporte em teorias da abordagem histórico-cultural, principalmente, nas ideias de Vygotsky e Bakhtin, que têm na enunciação e na mediação seus eixos constituintes, as quais ressaltam a importância do papel das histórias de vida, da linguagem e das experiências para a construção da consciência. Trabalhou-se com os conceitos de significado e sentido; dialogia; palavra alheia e palavra própria; enunciação, ideologia e discursividade, articulando-os para compreender a formação de professores e os processos de ensino de Libras. Delimitou-se como objetivo compreender a história da formação dos professores de Libras no Brasil e a natureza dos saberes (científicos/técnicos) destinados a eles no espaço de formação inicial. A hipótese era de que, mesmo tendo uma formação inicial, os professores apresentavam dificuldades teórico-práticas em sua atuação docente. Pela análise de aspectos da formação inicial e da enunciação do grupo de professores, interpretou-se o modo como eles significam e resignificam seu fazer, e como se apropriam do conhecimento metodológico de ensinar esta língua. Para tal, a análise foi organizada em três categorias: 1) significação e sentido sobre trabalho docente; 2) teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua; 3) ideologia e consciência política. Construiu-se a tese na qual a formação de professores de Libras deve considerar a prática pedagógica como ação política e didática inscrita em contextos discursivos, provendo aos futuros professores a compreensão de que a língua não é uma abstração descrita pela linguística (dura), mas de que é célula constitutiva da enunciação. Por essa razão, a língua está a todo o momento mobilizada pela compreensão ativa, cabendo, portanto, ao professor criar e conduzir interações que levem aprendizes da Libras a se apropriarem dos modos de significar o mundo nesta língua gestual-visual. Este conhecimento pode favorecer a formação de futuros professores de Libras.

Palavras-chave: Formação de professores, Língua Brasileira de Sinais, Metodologia de ensino de língua, Professor surdo.

## Abstract

ALBRES, Neiva de Aquino. **Dialogical Relationships among deaf teachers about Libras Education**. 305 f. Doctorate thesis. Post-graduation Program in Special Education. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013.

The object of this research is the formation of the Brazilian sign language teacher (Libras), in particular, pedagogically. The study about the Libras teaching and teachers formation is a new subject. Herein, I discuss some international experiences focused on the formation of the sign language teacher. A link is created between the formation conditions and the public policies for the formation of teachers, describing the syllabus for the Brazilian course, once the subjects for this research are submitted thereto. I compiled elements for the formation of teachers based on Bakhtinian studies for a methodology for teaching/studying languages. This work is structured as a field research carried out with teachers graduated with a Teaching Certification in Libras – under the distance learning system coordinated by the Federal University of Santa Catarina. A Libras "back-talk focus group" was established, which was constituted by five deaf teachers, and the researcher acting as the group's mediator. The meetings were scheduled monthly, for one year (ten meetings with duration of two and half hours each). It was made a video recording and translation/transcription of these meetings. Based on the group enunciations, events discussing pedagogic practices and conceptions were selected. Based on the dialectical method, principles raised by Vygotsky (1998) were used, wherein the processes are analyzed and not only the object/product alone, articulating the microgenetic level of social interactions with the study of the dialogical-discursive behavior. Thus, elements from specific events were associated to macrosocial conditions. On a theoretical-methodological reference, the researcher sought support in historical-cultural approach theories, in particular, in the ideas published by Vygotsky and Bakhtin, which find its foundations on the enunciation and mediation, highlighting the importance of the role of our life's history, of our language and of our experiences in the constructions of our conscience. The concepts of meaning and sense were applied; the concept of dialogic; proper wording and the word of others; enunciation, ideology and enunciation, associating these concepts in order to understand the formation of teachers and the Libras teaching processes. The object hereof is limited to understand the history of formation of Libras teachers in Brazil, and the nature of the knowledge (scientific/technical) destined thereto at the time of the initial formation. The hypothesis was that, even with an initial formation, teachers presented theoretical-practical difficulties in their teaching performance. Upon the analysis of aspects of the initial formation and the enunciations of the group of teachers, it was interpreted the manner in which they signify and resignify their work, and how they apply their methodological knowledge to teach this language. Therefore, the analysis was carried out under three categories: 1) meaning and sense of the teaching work; 2) theory and practice in the teaching-learning process of the language; 3) political ideology and conscience. A thesis was established in which the formation of the Libras teachers must take into consideration the pedagogic practice as a political and didactic action within discursive contexts, providing the future teachers the understanding that the language is not an abstraction described by linguistics (solid), but that it is a part of the enunciation process. For this reason, the language is frequently mobilized by the active understanding, the teacher, therefore, being responsible for creating and conducting interactions that make Libras learners to take over manners to signify the world in this sign-visual language. This knowledge may favor the formation of future Libras teachers.

Keywords: Formation of teachers, Brazilian Sign Language, Language teaching methodology, Deaf teacher.



<https://www.youtube.com/watch?v=rT-VvOeVWn0>



Veja a tradução para a Libras em versão digitalizada, acessando o vídeo.

Vídeo disponível em: <http://interpretaremlibras.blogspot.com.br/2013/11/albres-2013-tese-de-doutorado-ufscar.html>

ou

<http://www.youtube.com/watch?v=n377gQcRuIY>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro “Libras em Contexto” 1ª edição – 1997 .....	60
Figura 2: Em 2001: o MEC-SEESP organizou uma Câmara Técnica para discutir com lideranças surdas do Brasil, um programa nacional para educação de surdos .....	60
Figura 3: Curso de formação de Agentes Multiplicadores – Brasília/DF (Turma 2000) Acervo da professora Sylvia Lia Grespan Neves .....	62
Figura 4: Curso de formação de Agentes Multiplicadores – Brasília/DF (Turma 2000) Acervo da professora Sylvia Lia Grespan Neves .....	64
Figura 5: Orientação de instrutores sobre aspectos didáticos para o ensino de Libras Acervo do CELES-SP- FENEIS – 2001 .....	65
Figura 6: Curso de formação de instrutores surdos – CAS de MS – Discussão em grupo em 2001 .....	67
Figura 7: Material do curso de formação de instrutores – Livro Libras em contexto – 21ª edição 2011.....	70
Figura 8: Curso de formação de instrutores surdos – FENEIS-SP (Turma 2006) – Discussão em grupo.....	72
Figura 9: Caderno de Resumos do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo (Língua de Sinais / Língua Oral) para Surdos .....	78
Figura 10: Certificado do curso de Metodologia de Língua de Sinais (1993) .....	79
Figura 11: Capa do livro Signing Naturally .....	80
Figura 12: Certificado do II Congresso Latino-americano de Bilinguismo (Língua oral/Língua de Sinais) – (1993).....	80
Figura 13: Vestibular na USP – São Paulo 2006 – Acervo da autora .....	84
Figura 14: Vídeo conferência no curso de Formação de professores de Libras – Letras Libras – alunos no Polo USP – SP e professor da disciplina na UFSC- SC. (2009) – Acervo do aluno Tiago Codogno Bezerra .....	99
Figura 15: Cerimônia de formatura do polo USP.....	101
Figura 16: 1º Encontro Nacional de Professores de Libras no Ensino Superior – UFC (2013) .....	105
Figura 17: Sala de aula – disposição das filmadoras .....	151
Figura 18: Visão da filmadora 1 .....	151

Figura 19: Visão da filmadora 2 .....	151
Figura 20: Editor de história em quadrinhos do Pixton.....	154
Figura 21: Disposição dos programas para a atividade de tradução/transcrição .....	155
Figura 22: Técnico.....	165
Figura 23: Réplica do esquema elaborado pela mediadora do GFR no quadro (primeiro encontro).....	167
Figura 24: Palavra/termo .....	169
Figura 25: Dinâmica e didática.....	173
Figura 26: Questão da prova de Libras 1 aplicada pela professora Adriana .....	185
Figura 27: Recorte de Jornal enviado por Solange.....	227
Figura 28: Recorte enviado por Solange.....	227
Figura 29: Visualização do vídeo enviado por Claudia por e-mail.....	228
Figura 30: Semana a.....	239
Figura 31: Semana b.....	239
Figura 32: Lugar a.....	240
Figura 33: Lugar b.....	240

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de surdos aprovados no curso de capacitação de instrutores da FENEIS – São Paulo .....	68
Tabela 2: Cursos de Letras com habilitação em Libras/modalidade de oferta.....	105
Tabela 3: Cursos de Letras Libras/tipo de instituição.....	106
Tabela 4: Critérios para aprovação no Prolibras .....	115
Tabela 5: Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados nas três edições do Prolibras .....	116
Tabela 6: Atividades desenvolvidas pelos professores surdos no período de participação do grupo focal reflexivo .....	144
Tabela 7: Ficha de tradução dos enunciados do grupo focal reflexivo .....	153
Tabela 8: Notas de transcrição dos enunciados .....	156
Tabela 9: Forma de exposição dos enunciados.....	158
Tabela 10: Episódios selecionados dos encontros do grupo focal reflexivo .....	160
Tabela 11: Excerto do texto discutido no GFR.....	183
Tabela 12: Sequência de e-mails enviados pelos participantes do grupo focal reflexivo.....	228

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Núcleos de Estudos do Curso Letras Libras com respectiva carga horária .. .....	88
Gráfico 2: Núcleos de Estudos do Curso Letras Libras com respectiva porcentagem de tempo destinado para cada núcleo .....	95

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ASL - *American Sign Language*

CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CAS - Centro de Apoio a Educação de Surdos

CELES - Centro de Estudos em Libras, Cultura e Educação de Surdos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CL D - classificador descritivo

CL I - classificador instrumental

CNE - Conselho Nacional de Educação

DPCU - *Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française*

ESE - Escola Superior de Educação

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GFR - Grupo Focal Reflexivo

H/A - hora aula

IES - Instituições de Educação Superior

IFF - Instituto Federal Farroupilha do Rio Grande do Sul

IPS - Instituto Politécnico de Setubal

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LGP - Língua Gestual Portuguesa

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LL - Letras Libras

LSF - Língua de Sinais Francesa

LSB - Língua de Sinais Brasileira

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

MEC - Ministério da Educação

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCC - Prática de Componente Curricular

PPGEE - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PNAES - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> - Professora Doutora

PROLIBRAS - Exame de Proficiência para Ensino de Libras

SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UC - Unidades Curriculares

UCP - Universidade Católica Portuguesa

USP - Universidade de São Paulo

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>27</b>
<b>Uma compreensão histórico-política da formação de professores de língua(s)</b>	
1.1 Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores	<b>30</b>
1.2 Sobre currículos para formação de professores de língua de sinais	<b>34</b>
1.3 Política de formação de professores (licenciaturas)	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>50</b>
<b>Contextos institucionais educacionais para uma formação de professores de Libras</b>	
2.1 Curso de capacitação de instrutores de Libras - FENEIS e CAS	<b>59</b>
2.2 Cursos de extensão universitária	<b>77</b>
2.3 Curso de graduação em Letras Libras	<b>83</b>
2.4 Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i>	<b>107</b>
2.5 Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	<b>109</b>
2.6 Exame de proficiência para ensino de Libras – Prolibras	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>119</b>
<b>Questões de ensino de línguas na formação docente</b>	
3.1 Contribuições dos Estudos Bakhtinianos para uma metodologia do estudo da língua	<b>120</b>
3.2 Linguagem e Significação na constituição do professor	<b>124</b>
3.3 O outro na constituição do ser professor	<b>129</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>133</b>
<b>A pesquisa em ciências humanas e sociais e a perspectiva histórico-cultural</b>	
4.1 A dialética: princípios e método	<b>136</b>
4.1.1 Princípios	<b>137</b>
4.1.2 Dos princípios ao método	<b>139</b>
4.2 Instrumentos e Procedimentos da pesquisa	<b>140</b>

4.2.1 Linguagem: materialização e resignificação da experiência	140
4.2.2 Grupo focal reflexivo	141
4.3 O lugar sócio histórico e as relações intersubjetivas	143
4.3.1 Sujeitos da pesquisa: vidas em participação social	144
4.3.2 Pesquisadora: uma visão humana da construção do conhecimento	147
4.3.3 Os encontros	149
4.3.4 Da forma de captura das discussões (imagens)	150
4.3.5 Da forma de registro das enunciações	151
4.3.6 Da forma de análise e emersão das categorias de análise	157
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>161</b>
<b>Dialogia: o discurso dos professores surdos de Libras sobre o ensino</b>	
5.1 Significação e sentido sobre trabalho docente	162
Episódio 1: Tipos de conhecimento docente	164
Episódio 2: Planejamento como trabalho docente	174
Episódio 3: Organização do conteúdo como trabalho docente	180
5.2 Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua	190
Episódio 4: Onde fundamentam sua prática (teoria/prática)	190
Episódio 5: Professor que sabe, mas não sabe ensinar (conteúdo/método)	196
Episódio 6: Para que avaliar?	200
Episódio 7: Como ensinar (didática)	204
Episódio 8: Como ensinar (recursos materiais)	210
5.3 Ideologia e consciência política	220
Episódio 9: Sou professor surdo e oralizado. Posso falar?	221
Episódio 10: Fazer coisas sem saber por que – mitos construídos	226
Episódio 11: Reflexão e crítica é coisa de pesquisador	230
Episódio 12: Cadê o espaço do professor surdo?	232
Episódio 13: A Libras não tem dono	236
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>246</b>
<b>Conclusão: contribuições para a formação de professores de Libras</b>	

<b>7 Referências</b>	<b>251</b>
<b>8 Apêndice</b>	<b>272</b>
Apêndice 1: Temas e textos discutidos no grupo focal reflexivo	<b>272</b>
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participante	<b>274</b>
Apêndice 3: Roteiro de Entrevista para os professores – participante	<b>275</b>
<b>9 Anexos</b>	<b>277</b>
Anexo 1: Disciplinas dos cursos de formação de professores de ASL	<b>277</b>
Anexo 2: Disciplinas dos cursos de formação de professores de LSF	<b>278</b>
Anexo 3: Disciplinas do curso de Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP (Instituição A)	<b>279</b>
Anexo 4: Disciplinas do curso de Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP (Instituição B)	<b>280</b>
Anexo 5: Disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Libras – UFSC	<b>281</b>
Anexo 6 : Relação de Instrutores capacitados no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2001 – 2003)	<b>282</b>
A- 2001 – Curso para Capacitação de Instrutores/Agentes Multiplicadores de Libras – Brasília/DF Convênio PNUD (Certificado da UnB – 40 h/a)	<b>282</b>
B- 2001 – 2002 – Relação de Instrutores capacitados no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Convênio MEC/SEESP/FNDE	<b>283</b>
Anexo 7: Relação de Centro de Apoio a Educação de Surdos – CAS no BRASIL	<b>287</b>
Anexo 8: Currículo do curso em Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	<b>290</b>
Anexo 9: Atividades da disciplina de Libras I (2º período) do curso de Letras Libras	<b>296</b>
Anexo 10a: Apostila de Libras da FENEIS – SP – Plural	<b>299</b>
Anexo 10b: Apostila de Libras da FENEIS – SP – Plural	<b>300</b>
Anexo 10c: Apostila de Libras da FENEIS – SP – Plano de aula	<b>301</b>
Anexo 10d: Apostila de Libras da FENEIS – SP – Verbo andar e verbo correr	<b>302</b>
Anexo 10e: Apostila de Libras da FENEIS – SP – Verbo escorregar e verbo tropeçar	<b>303</b>

Anexo 11: Cadastro do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP	<b>304</b>
Anexo 12: Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP	<b>305</b>

## Introdução

Os problemas relativos à formação de professores compõem temas recorrentes e relevantes nas discussões acadêmicas atuais. Esta pesquisa tem como objetivo refletir a este respeito, centrando a discussão nos processos formativos de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Não há em nosso país um projeto político eficaz para o ensino da Libras e a organização de uma política de educação bilíngue é tímida e por vezes deturpada e atravessada pelos discursos sobre inclusão educacional. Muito embora haja avanços inegáveis na difusão da Libras na última década, vários problemas persistem na educação de surdos, dentre elas, as questões relativas à formação de professores de Libras.

São escassos os espaços destinados à formação de professores de libras, são poucas as instituições de ensino que oferecem qualquer curso para este fim e não há uma discussão sobre os possíveis desenhos curriculares para esta formação, bem como poucas experiências. Desta forma, os espaços são restritivos para que professores surdos possam refletir e discutir, em libras, sobre suas práticas pedagógicas. As instituições que oferecem cursos de libras têm dificuldades em selecionar professores e, geralmente, precisam trabalhar com a formação em serviço, sendo aceitos candidatos com os mais diversos níveis, formações e experiências.

O curso de licenciatura em letras com habilitação em língua brasileira de sinais (libras), na modalidade à distância, proposto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi o primeiro curso de graduação e se configura como uma primeira experiência em formação inicial para professores surdos brasileiros. Questões relativas ao processo de formação, as quais eu pude vivenciar, pois atuei diretamente nesse primeiro curso contribuíram para a construção do problema de pesquisa.

Vygotsky (2000 [1929]<sup>1</sup>) considera a historicidade do homem, e por isso, o homem não pode ser compreendido fora de seu contexto e especificidade. Tenho me constituído como professora e pesquisadora no âmbito dessa discussão e inscrevo neste material também um pouco das minhas vivências.

---

<sup>1</sup> Para os autores clássicos (Bourdieu, Vygotsky e Bakhtin) que utilizamos neste trabalho como referencial teórico e os quais citamos vários textos, adotaremos o padrão de apresentar na citação o ano da publicação que tivemos acesso e o ano de publicação do texto original.

O homem faz parte de uma sociedade a qual criou ferramentas a fim de sobreviver e de se comunicar. No contato social, mediado pela linguagem, o homem se torna humano, passa a ser um ser cultural. Dessa forma, dialeticamente, o homem transforma o seu meio e é transformado por ele (VYGOTSKY, 2000 [1929]). Compreendendo a realidade sobre formação de professores de Libras e sobre os processos envolvidos no ensino de uma língua espaço visual, fui me constituindo como pesquisadora desse campo e pretendendo construir conhecimento sobre o tema.

A minha primeira formação foi em fonoaudiologia (1996-1999). Busquei esta formação pela condição de surdez marcar várias gerações da minha família. Desde o início desta formação, trabalhei como intérprete educacional em escolas públicas de ensino fundamental e médio, e mais recentemente no ensino superior. A admiração pela área da educação me levou a buscar uma formação em licenciatura. Como o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul desenvolveu um convênio com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para a formação dos professores da rede, e eu na época (2000) era contratada como professora, mas atuando como intérprete, fui contemplada com a formação de Licenciatura em Normal Superior (licenciatura). Concomitante a segunda formação, cursei uma especialização em Psicopedagogia e logo em seguida o mestrado em educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003-2005).

Tenho atuado como formadora de professores de Libras desde cursos de capacitação pela Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos – FENEIS, orientadora pedagógica de instrutores e professores contratados em escolas bilíngues de surdos (Centro estadual de atendimento ao deficiente da audiocomunicação – CEADA – MS; Centro de Apoio aos surdos – CAS – MS; escola de surdos como o Instituto Santa Teresinha – SP; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para as Escolas Municipais Bilíngues de São Paulo), até o curso de licenciatura em Letras Libras (graduação) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no polo da Universidade de São Paulo – USP, como também em cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização).

Tive a oportunidade de me constituir uma pesquisadora na perspectiva histórico-cultural, em estudos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS no período da graduação em Normal Superior e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2003-2005). Quando do mestrado em educação, pude construir outros

sentidos sobre a significação nos espaços educacionais, sobre a importância do signo linguístico e a mediação pedagógica nesta perspectiva.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar no primeiro semestre do ano de 2010, na linha de pesquisa 5 – Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Particularmente, a problemática global – processos de aprendizagem e processos de ensino em e de Libras me movem como pesquisadora e me levam a várias questões que abrangem certos interesses, como o ensino dos conteúdos linguístico-composicionais da Libras, a didática para ensino de língua, a motivação do indivíduo para a aprendizagem de uma segunda língua, a avaliação e a definição de um currículo que considere as funções enunciativo-discursivas na língua, o que culmina na temática de formação de professores, tanto pela minha formação quanto pela minha experiência profissional.

Como pesquisadora, neste estudo, pretendi focalizar meu olhar na formação de professores de Libras para ensino dessa como segunda língua. Consciente do complexo processo de formação busquei refletir sobre a apropriação do fazer pedagógico para o ensino de língua, da aplicação de metodologia de ensino de língua pelos professores de Libras. Interessei-me em conhecer o dizer dos professores surdos sobre as formas de ensinar a Libras que assumem em suas práticas pedagógicas e refletir sobre as enunciações que emergem das tramas cotidianas de suas práticas pedagógicas.

O problema focalizado pode ser sintetizado na necessidade de entender os processos de formação de professores de Libras. Detivemo-nos nas seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais espaços de formação e de certificação instituíram os professores de Libras no Brasil?
- b) Qual a natureza (científico/técnico) dos saberes destinados à formação de professores de Libras?
- c) Quais as formas como os professores constroem suas concepções de língua, de ser professor e de suas práticas pedagógicas?
- d) Como os professores se apropriam de questões como metodologia de ensino, uso de materiais didáticos, e conduzem a interação em sala de aula?

Para a análise, delineou-se uma hipótese de partida: Se há apropriação de conceitos e competências próprias de professores de língua, ela não está definida apenas no estudo da teoria, mas, sim, como proposta conceitual de interpretação de como nos constituímos pela língua e como apreendemos uma segunda língua.

A partir da vivência como formadora de professores surdos de Libras, fui construindo a hipótese de que os cursos pelos quais eles passaram ainda não ofertaram a formação necessária para a autonomia como professores, para a criatividade e para a condução de aulas mais interativas em cursos de Libras. A noção que eu tinha é que a concepção de língua como sistema e o ensino como transmissão de conhecimento persistiam em suas práticas, apesar de estarem em sala de aula e verem que nem tudo é prescrito, nem tudo é controlável e nem tudo é apreendido pelos alunos ouvintes.

Consideramos que a teoria dialógica do discurso, baseada nas teses de Bakhtin, propõe que por meio do discurso (linguagem) nos apropriamos e construímos sentidos a partir da interação verbal. Então, construímos esta pesquisa pretendendo analisar como se dão as interações em grupo de estudo de professores de Libras com seus pares e a apreensão do discurso do outro pelo processo dialógico de confrontação de palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito para a constituição de suas práticas pedagógicas (BAKHTIN, 2010 [1930]), considerando que com os resultados poderíamos contribuir para a compreensão sobre a formação de professores de Libras.

Do terceiro para o quarto ano do doutorado, já com o relatório de pesquisa bem avançado e por ter passado pela qualificação, comecei a participar de alguns concursos públicos para docente em universidades públicas. Fui aprovada como docente do curso Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (2013/02), mesmo curso que fez parte da formação dos sujeitos desta pesquisa. O curso Letras Libras está passando por reestruturação curricular e conquistando novos professores. Espero, com este trabalho, poder contribuir com a formação dos futuros professores de Libras.

Em relação à organização interna, esta tese está dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, organizo o texto discutindo primeiramente os “Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores”. Logo em seguida, apresento as “Experiências de formação de professores de língua de sinais”, principalmente na América e em alguns países europeus. Embora os dados sobre essa situação ainda sejam escassos, acredito ser relevante conhecer o que já se tem desenhado para esta formação. Por fim, proponho ao leitor uma reflexão sobre “Política

de formação de professores de línguas no Brasil”. Apoiamo-nos em Tardif (2009, 2010) Saviani (1999, 2011) e Gramsci (1985).

No segundo capítulo, focalizo a análise sobre as oportunidades de formação para o ensino de Libras desenvolvidas no Brasil. Essa educação formativa para o ensino da Libras se faz no foco de duas leituras: a leitura da sociedade política e a leitura da sociedade civil. Para Gramsci (1995) essas leituras são um conjunto de dois espaços do Estado. De uma forma ou de outra, o Estado Nação (Ministério da Educação) sempre esteve envolvido com os projetos oficiais de formação desses professores, para tanto trabalho com o conceito de “revolução passiva” de Gramsci (2002) e com o conceito de "capital cultural" de Bourdieu (2007), pois a sociedade civil por muitos anos desprestigiou as línguas de sinais.

Organizamos a apresentação desses dados históricos pelas diferentes formas de formação ou certificação, como: Curso de capacitação de instrutores de Libras, cursos livres e cursos de extensão universitária, curso de graduação em Letras Libras, curso de pós-graduação *lato sensu*, curso de pós-graduação *strictu sensu* e exame de proficiência para ensino de Libras – Prolibras. Bakhtin (1999, 2010) nos auxilia na tarefa de desvendar quais concepções de língua e de ensino envolvem cada um dos cursos focalizados.

Procuramos, no terceiro capítulo, identificar os contornos da perspectiva enunciativo-discursiva que podem contribuir para a construção de diferentes formas de ensinar línguas. Propomos nessa seção a reflexão acerca da: 1. “*Contribuição dos estudos bakhtinianos para uma metodologia do estudo da língua*” e suas implicações sobre a formação docente. Da construção de sentidos pelo professor sobre seu ofício com o tópico 2. “*Linguagem e Significação na constituição do professor*”, como também 3. “*O outro na constituição do ser professor*”. Para tanto, nos foi útil as contribuições de Vygotsky (1998) e Bakhtin (1999, 2010).

No quarto capítulo, descrevemos o percurso da pesquisa e sua organização. Primeiramente, refletimos sobre o fazer pesquisa na perspectiva do materialismo dialético, encontrando seus fundamentos em Marx (1978 [1857]) e seus seguidores, Vygotsky (1998, 2000) e Bakhtin (2010). Esses foram apoios para fiarmos as bases conceituais que atravessam a reflexão da composição discursiva do grupo de professores de Libras surdos.

Dessa forma, fazer pesquisa em educação do ponto de vista do materialismo histórico-dialético se faz necessária uma leitura mais aprofundada do próprio Marx. Apresentamos a seguir alguns princípios dessa forma de produzir conhecimento sobre o mundo.

- O ponto de partida é o fenômeno externo, que será exaustivamente observado;
- Estabelecimento de relações dialéticas entre os fenômenos para lhes estabelecer uma ordem;
- Essa ordem tem relação com cada período histórico, introduzindo sua mudança e contradição próprias;
- Esses elementos conjugados adquirem dimensão científica, com caráter de conhecimento ilimitado, já que novas ordens de relações podem ser colocadas a luz de novas investigações dos fenômenos sociais/educacionais (SCHUCHETER e BRUNO, 2010, p.74).

Na perspectiva dialética, para nos apropriarmos desse fenômeno externo por meio do discurso do outro, é requerida uma nova estrutura de análise. Para tanto, nos apoiamos em Amorim (2004) e Freitas, Souza e Kramer (2007).

No quinto capítulo, denominado: Dialogia: o discurso dos professores surdos de Libras sobre o ensino, nos pautamos nos conceitos de sentido e significado da prática docente na perspectiva de Vygotsky e sob o olhar de Bakhtin. Ousamos fazer uma relação com as ideias desses autores aos sentidos que os professores surdos dão às suas práticas e aos discursos que circulam em sua consciência. Este capítulo está organizado em três categorias de análise, sendo elas: 1 - Significação e sentido sobre trabalho docente; 2- Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua; e 3 Ideologia e consciência política.

Nas Considerações Finais, encontram-se os principais aspectos localizados nas propostas de formação de surdos no Brasil como professores de Libras. Consideramos que, analisar as informações contidas nesses discursos, exigiu o cuidado de interpretá-los no contexto em que foram produzidos. Nesse trajeto, desenvolvemos algumas reflexões que esperamos ser relevantes, principalmente para o conhecimento do processo de formação, até então, instituídas, de modo a poder iluminar futuros projetos de formação de professores surdos de Libras.



## CAPÍTULO 1

### UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S)

*Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, entre o desencontro, diálogo. [...] A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história (Sônia Kramer).*

O Brasil passa a ter universidades (como concebidas hoje, voltadas para a produção de conhecimentos novos) há apenas 80 anos, tendo como referência a fundação e início de operação da Universidade de São Paulo em 1934. O mundo, e principalmente a Europa, tem universidades há longos 916 anos, se considerarmos como marco inicial a fundação da Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088 (ALMEIDA-FILHO, 2005).

"Os trabalhos envolvendo pesquisa sobre formação de professores (nativos ou não nativos) de línguas (primeira língua - L1 ou outras línguas) não eram abundantes na literatura especializada dos anos 90" (ALMEIDA-FILHO, 1997, p. 1). Para o autor, a edição de dois congressos inéditos dedicados exclusivamente à formação de professores de línguas (o I e II - Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL, realizados em Florianópolis e no Rio de Janeiro em 2006 e 2008,

respectivamente) é um marco para essa discussão. Dessa forma, há também uma recenticidade dessa discussão no Brasil mesmo para línguas orais.

Na formação de quadros profissionais para o ensino contemporâneo de línguas, seja na formação inicial nas universidades, seja em condições de formação continuada em serviço nos sistemas escolares brasileiros, seguem-se os parâmetros da formação de professores da racionalidade econômica. “Tem valor aquilo que produz lucro, e educar, em última instância, é preparar os indivíduos para produzir” (PIRES, 2006, p. 80).

Antes de adentrar as questões relativas à formação de professores de línguas no conjunto brasileiro, acreditamos ser importante um olhar mais abrangente, envolvendo o universal, já que os ecos de propostas de formação internacionais são ouvidos no Brasil, pois para Bakhtin (2010) qualquer estudo (método) não pode perder a compreensão do contexto histórico da conjuntura social, política, econômica e ideológica implicada.

Historicamente, o ensino foi assimilado como uma vocação, geralmente relacionada ao gênero feminino, pouco valorizada e de baixa remuneração, o que não demandava um alto nível de formação. Somente depois da segunda guerra mundial, com a evolução dos sistemas escolares, com a democratização da escola, passa a ser responsabilidade do Estado prover a educação das crianças numa perspectiva cada vez mais universal e surge a concepção de que para o ensino é necessário preparo profissional, ou seja, no contexto de transformação da própria sociedade se dá a transformação também do significado do ensino (TARDIF e LESSARD, 2009).

Há um movimento para a profissionalização do ensino, para a elevação da formação dos professores (TARDIF, 2007), materializado no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, exigindo a formação de professores em cursos de nível superior (pedagogia e licenciaturas) (BRASIL – LDBN, 1996).

Todavia, Saviani (2008) critica a alternativa encontrada no Brasil de prover aos institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores os cursos de pedagogia e licenciaturas, e considera que a LDBN/1996 sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um baixo nível de educação, visto que os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008). A expansão dos institutos superiores constitui uma política incentivada pelos organismos internacionais para a ampliação da formação das classes populares com caráter técnico-profissionalizantes (FREITAS, 2002).

Essa proposta política gera uma reação na academia interessada na qualidade do ensino e formação de futuros professores.

Em diversas instâncias acadêmicas, esforços e estudos voltam-se para a busca da qualidade da formação, centrados no aprimoramento de instrumental teórico-prático que considere a especificidade da ação educativa, muitos dos quais na perspectiva da profissionalização docente (MATOS, 2007, p. 1).

Essas instâncias acadêmicas trabalham principalmente com a formação inicial, refletem sobre a organização do currículo e do saber docente, buscando como eixo a vinculação da teoria e da prática.

Pesquisas no campo da Educação, em linhas que estudam mais precisamente a formação de professores, têm buscado interpretar indicadores dos processos de apropriação e de elaboração dos conhecimentos científicos profissionais por estudantes interessados em formarem-se professores. Dentre as reflexões sobre este processo, podemos citar a discussão sobre a natureza dos saberes necessários ao professor, e os debates sobre a necessidade de conhecimentos científicos e/ou de conhecimentos técnicos. Há também autores que focalizam como os conhecimentos racionais que se pautam em crenças implícitas, em valores, ou seja, na própria subjetividade, perpassam a formação acadêmica do professor (MAGALHÃES e FIDALGO, 2011; PIMENTA e LIMA, 2012).

Quando a Libras é reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil e seu ensino é difundido, ocorre um grande número de vagas para a docência da Libras e a necessidade de muitos profissionais com formação para assumir essas vagas em Escolas de Surdos, em empresas, em organizações não governamentais – ONGs, em Instituições de Ensino Superior e universidades e em secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O texto, que ora apresento, revela minhas reflexões, também provindas de minhas experiências como formadora de professores de Libras (surdos e ouvintes), tanto em cursos livres, em consultorias, em curso de graduação Letras Libras e em curso de pós-graduação em Libras com habilitação em docência. Busco também elementos para reflexão no pensamento de alguns autores que têm se dedicado ao campo da formação, assim como no campo do currículo e mais recentemente no campo do saber docente, com o objetivo de contribuir para a construção de propostas de formação docente

direcionadas por uma perspectiva histórico-crítica para a formação de professores de Línguas (LIBERALI; MAGALHÃES e ROMERO, 2003; LIBERALI, 2004, 2006, 2011; MAGALHÃES M. C. C.; LIBERALI, 2007).

Organizo o texto discutindo primeiramente, os “*Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores*” e, logo em seguida, apresento uma discussão “*Sobre currículos para formação de professores de língua de sinais*”, destacando apenas as experiências de alguns países que tivemos acesso, a título de conhecer o que já se tem desenhado de currículo para formação deste profissional. Por fim, proponho ao leitor uma reflexão sobre “*Política de formação de professores (licenciaturas)*”.

### **1.1 Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores**

Os saberes do professor se originam de várias hierarquias: da família, da escola que o formou, da sua cultura pessoal, dos seus pares. São saberes plurais, heterogêneos, temporais, já que se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira, portanto, são personalizados (TARDIF, 2010).

É na educação formal (ensino superior) que o futuro professor entra em contato com sistemas explicativos das ciências, da filosofia, das normas sobre a escola e sobre o processo de ensino, entra em contato com os métodos e técnicas relativos à docência, organizados em forma de conhecimento teórico e prático (FONTANA, 2011). Sendo o contexto do trabalho o lócus da execução deste saber docente. Tardif (2010) indica que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (...) o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a história profissional (TARDIF, 2010, p. 11).

Para Tardif (2010), o saber não se reduz única e exclusivamente a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do sujeito, mas também, configura-se com um saber social, manifestando-se nas relações complexas entre professores e alunos. É fundamental "situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social, entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2010, p. 16).

O autor usa a expressão "*mobilidade de saberes*" como uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes, não somente em relação ao cognitivo, revelando uma visão da totalidade do ser professor.

O saber docente está do lado da teoria e a prática pode ser vazia de saber ou pode conter um falso saber, baseada em crenças e ideologias. Para Tardif, o saber é produzido na prática. Aquilo a que chamamos de "teoria" torna-se concreto num sistema de práticas e de profissionais que a produzem e as assumem: pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, modifica as suas relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e a do coletivo onde está inserido (TARDIF, 2010).

Até o presente momento, no Brasil, os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas da área de ensino de segunda língua, deste modo constituíram sua metodologia apenas pela prática (GESSER, 1999) – só mais recentemente cursos de formação de professores foram criados. Isso aconteceu graças a pelo menos três fatores: primeiro, devido à falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão / formação, que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade, e pelo recente reconhecimento da Libras; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela, também comum nas línguas orais (BUSNARD e FERNANDES, 2011); e terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual como a Libras, ainda que caiba uma reflexão comparativa levando em consideração a materialidade da língua de sinais ser gestual-visual (LEITE e McCLEARY, 2001; LEITE, 2004; LACERDA, CAPORALI e LODI, 2004).

São escassos os espaços para formação de professores de Libras acessíveis em Libras. Até recentemente, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) era o único espaço para formação por um longo período. Muitos surdos adultos pensam serem os donos da língua de sinais e confundem competência linguística com competência didática, não tendo acesso a pesquisas no campo do ensino de línguas, visto que a grande maioria das pesquisas versa sobre línguas orais, sendo estas desprezadas pela concepção de inapropriação para desenvolver reflexão sobre o ensino das línguas de sinais.

Os professores surdos de língua de sinais, tendo acesso a poucos materiais teórico-didáticos que os embasem com metodologias específicas para uma língua

visual-gestual, acabam por recorrer a outras fontes de informação, como replicar o que viveram como alunos, provavelmente em uma perspectiva oralista, ou mesmo apoiando-se em conversas informais com outros professores de língua de sinais (LEITE, 2004). Gesser (1999) menciona que as interações em sala de aula de cursos de Libras se baseiam em conversas, pouco estruturadas metodologicamente como curso de língua, demarcadas mais como um encontro para conversar sobre a educação de surdos.

As experiências de aprendizagem de língua que os surdos, que hoje são adultos, passaram, revelam que a escola colocava em primeiro plano as unidades mínimas da língua e a discriminação perceptiva. A língua era fragmentada e a escrita era ensinada com base em uma língua oral. Assim, os surdos se constituíram nessas práticas e, quando aprenderam a língua de sinais, esse aprendizado se deu em ambiente informal, como apontam pesquisadores da área (GÓES, 1999; LODI, 2004a; LODI e MOURA, 2006; MOURA, 2000; PEREIRA, 2005; SANCHEZ, 2002; SOUZA, 1998). São esses surdos que ora assumem o ensino da Libras em projetos de educação bilíngue.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) relatam que, socialmente, é aceito o professor proficiente na língua, mas sem conhecimento didático. Consideram ser fundamental investir na formação desse professor para que ele se aproprie de conhecimentos sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o ensino. Santos (2006) realizou pesquisa com foco no instrutor surdo e sua formação. No contexto investigado, a tarefa principal do instrutor surdo era o ensino/vivência de Libras como primeira língua para surdos, em oficinas de Libras ministradas por ele. Tais oficinas configuravam-se como um momento de contato direto entre ele e as crianças surdas, com ênfase no uso da Libras, sendo esse um espaço de formação “em serviço”, já que o sujeito investigado (instrutor surdo) não contava com formação anterior, bem como formava-se também em reuniões cujo foco era refletir sobre sua própria prática com outros profissionais da escola. O cenário desta pesquisa não é diferente de muitos outros presentes em diversas localidades do Brasil.

Consideramos, ainda, a frequência em que instrutores surdos mais novos recorrem aos conselhos dos instrutores mais conhecidos pela comunidade surda ou os que têm anos de trabalho na FENEIS. É muito comum os instrutores mais velhos “orientarem” tipos de atividades que demandam muito tempo da aula e pouco uso orientado da língua (NEVES, 2011). São estratégias como a de treinar um “teatro”, ou

de ligar palavras aos sinais desenhados, que acontecem em todo o país nos cursos que se propõem a ensinar a Libras (LEITE, 2004).

Neves (2011), em depoimento sobre sua experiência como docente de Libras, revela que a FENEIS foi um espaço privilegiado de aprender a trabalhar com o ensino, com as contações de histórias, com a expansão do vocabulário e aprender os sinais específicos que contribuíram para diferentes trabalhos como professora de Libras. A autora surda considera que foi na FENEIS que teve acesso às apostilas de ensino de Libras, todavia critica esse mesmo material por ser composto apenas de lista de palavras/sinais divididos por classes semânticas, não havendo maiores explicações teóricas e tampouco exercícios.

Corroborando tais ideias, Gesser (1999) afirma que, nos anos de 1980, a FENEIS protagonizou uma nova visão sobre os surdos trabalhando em prol do conhecimento da Libras, constituindo-se como um importante centro formador.

Leite (2001) descreve ser bastante comum nas aulas de Libras ministradas por instrutores surdos o uso de estratégias de ensino/atividades nas quais os alunos ouvintes precisam criar diálogos sem dar a esses mesmos alunos subsídios para essa produção. Instrutores com uma postura autoritária não permitem que os alunos ouvintes façam anotações escritas durante as aulas, justificando que a língua de sinais é visual e que a total atenção deve ser dada às sinalizações. Concomitante a essas atitudes, organizam suas aulas com a lógica de que os alunos ouvintes precisam primeiro aprender o vocabulário para só depois construir frases.

Gesser (2006, p. 196), ao analisar aulas de Libras, discute que há falta de estrutura nos cursos, enfatiza “a importância de pensar na formação de professores surdos e ouvintes, questões voltadas para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didático/pedagógicos tanto no contexto dos surdos que aprendem o português como no contexto de ouvintes que aprendem a LIBRAS”.

Professores de Libras, como é comum ao conjunto de professores de língua, também recorrem às suas experiências como alunos ou às suas relações com os seus pares (outros professores de Libras mais experientes) e constroem seus saberes de aplicação de ensino em práticas pouco orientadas. Para Tardif (2010), a diversidade do saber do professor refere-se ao saber-fazer pessoal, experiências e elementos da formação, envolvendo o próprio exercício do trabalho. Especialmente porque o espaço formativo e de reflexão é limitado, ele precisa se basear na própria experiência ou

naquilo que seus pares acessíveis compartilham com ele. Os instrutores surdos de Libras têm grande dificuldade de romper com práticas tradicionais de ensino de língua e é no espaço da formação em serviço que, muitas vezes, se apropriam de modos diferentes de fazer (SANTOS e GURGEL, 2009).

Martins (2010) indica que, em projetos de educação bilíngue, os surdos adultos são contratados como “assistentes educacionais” ou “instrutores de Libras” e assumem várias tarefas, dentre elas, além de ensinar a Libras, são convocados a capacitar os professores ouvintes no que se refere a questões que envolvem a Libras em práticas de escolarização. Discute-se que, nestes projetos, são frequentes as possibilidades de formação em serviço, e esses surdos adultos por vezes aprendem a ensinar de outros modos, fazendo uso pedagógico da língua de sinais de maneira contextualizada.

Mesmo diante desse quadro de despreparo para o ensino – por conta do decreto nº 5.626 de 2005<sup>2</sup>, fruto da luta da comunidade surda com o objetivo da difusão da Libras, que determina que os cursos de Libras se tornem parte obrigatória do currículo de cursos de licenciatura, de fonoaudiologia e de especialização em educação especial – cursos de Libras estão sendo implantados em diversos setores educacionais sem muito cuidado. Apesar do recente movimento de formação, há algumas experiências que merecem ser registradas.

Procuramos apontar a seguir os elementos da formação dos professores de língua de sinais, na educação formal (ensino superior), buscando levantar quais os conhecimentos indicados como necessários para estes professores.

## **1.2 Sobre currículos para formação de professores de língua de sinais**

As línguas de sinais estão recentemente sendo descritas e reconhecidas legalmente em diversos países (JOHNSTON e SCHEMBRI, 2007; KLIMA e BELLUGI, 1979; LEITE, 2008; LIDDELL, 2003; MOREIRA, 2007; XAVIER, 2006). Quando da proposição de um curso superior de formação de professores de língua de sinais, muitos fatores devem ser pensados, como: objetivo do ensino – se o propósito é a formação para o ensino da língua como L1 (língua materna) ou L2 (segunda língua); se

---

<sup>2</sup> Decreto nº 5.626, de 2005, trata sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sobre a educação de surdos, e indica a necessidade de formação de futuros profissionais (professor bilíngue, professor de Libras e intérprete de Libras) considerando a condição linguística diferenciada dos alunos surdos.

da formação de coordenador pedagógico ou avaliador. Temos percebido que a maioria dos cursos criados para a formação de professores de línguas de sinais em diversos países destina-se a surdos proficientes na língua de seu país (JACOBOWITZ, 2007).

Wilcox e Wilcox (2005) indicam que, nos Estados Unidos da América, os professores de Língua Americana de Sinais – ASL já têm locais para completar seus estudos formais da língua e dos princípios educacionais e pedagógicos. Nesses espaços, adquirem conhecimento sobre como preparar planos de aula, criar e adaptar materiais, elaborar e aplicar testes, dentre outros requisitos exigidos para qualquer bom professor.

Na busca por compreender quais os saberes previstos para a formação de professores de línguas de sinais, optamos por levantar, nos cursos de formação de professores de língua de sinais, como tem sido desenhado seu currículo no contexto internacional.

Jacobowitz (2007) indica que, mais recentemente, tem sido concedido o estatuto de igualdade da língua de sinais com as línguas estrangeiras e de ensino nos Estados Unidos. Por essa razão, a demanda por professores de ASL é crescente, e há necessidade de programas de formação de professores de ASL. Ela analisou programas de formação de professores de ASL nos Estados Unidos da América (EUA), principalmente das informações contidas nos cursos e destacou quatro áreas: (a) do programa, (b) do desenvolvimento curricular, (c) dos requisitos de admissão e matrícula, e (d) dos cursos. Fez uma comparação destes programas indicando as tendências para um padrão nacional. Neste trabalho, discutiremos apenas as áreas relativas ao estudo dos programas e desenvolvimento curricular. São cursos presenciais e, mesmo em países com maior poder aquisitivo, a quantidade de cursos desse gênero ainda são escassos.

Os três cursos estudados pela autora têm proposições e níveis de certificação diferentes. O curso 1, oferecido desde 1983, é um programa de formação de professores como bacharel para o ensino da ASL, sendo que atualmente também é ofertado um programa de mestrado em ensino de ASL (desde 2002). O programa não oferece áreas de especialização, mas sempre enfatizou o ensino da ASL em instituições de ensino superior como segunda língua. O curso 2, oferecido desde 1998, é um programa de bacharelado em pedagogia de ASL para preparar surdos e ouvintes para ensinar ASL

como primeira e segunda língua em K-12<sup>3</sup>. O curso 3, que existe desde 1988, é organizado como um programa de formação de especialistas para o ensino de ASL, tendo também sido ofertado em nível de mestrado (disciplinas – anexo 1).

Jacobowitz (2007) aponta que seria necessário nos três programas disciplinas que trabalhassem a introdução para o ensino: considera que no curso 1 seria necessário trabalhar aspectos da pedagogia crítica e métodos de ensino de segunda língua; no curso 2, aponta a necessidade de disciplinas de teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; e no curso 3, identifica a necessidade de abordar Fundamentos da Educação de Surdos e Metodologia de Educação Especial. Todos os três programas indicam o estudo da avaliação das competências de ASL, mas nenhum deles foca especificamente o planejamento de aulas, planejamento de programa de curso, desenvolvimento de materiais ou organização de currículo para o ensino da ASL. Também não preparam os estudantes para construção de artefatos como vídeos, trabalhos de pesquisa ou outros materiais didáticos de interesse de práticas de ensino comprometidas com a aprendizagem do aluno.

A autora comenta ainda que sobre a formação prática no curso 1, o professor em formação precisaria fazer um estágio de quarenta e cinco horas; no curso 2, são previstas cem horas, envolvendo observações em sala de aula e a prática de ensino supervisionada; e, no curso 3, um estágio para o ensino de ASL como primeira língua em K-12 (preparação para ensino de alunos surdos da escola de educação básica e média) e outros programas para o ensino de ASL como segunda língua em K-12 (JACOBOWITZ, 2007). Destaca-se, também, que houve a tentativa, no processo de estágio nos diferentes cursos, de proporcionar o contato com profissionais com vários anos de carreira, já desde os primeiros anos de formação. Os cursos analisados têm boa estrutura, mas o espaço de estágio é restrito e em alguns deles faltam disciplinas importantes voltadas para a didática e os modos de ensinar não são privilegiados de forma geral.

O estudo de Cuxac (2010) aponta que na França são oferecidos dois cursos de formação de professores em língua de sinais francesa (LSF): curso 1 – formação para

---

<sup>3</sup> K-12 é um termo usado em educação nos Estados Unidos e no Canadá. É uma forma curta para se referir a escolas mantidas com apoio público do jardim de infância (K) e do 1º ao 12º ano (1-12), período este antes do ensino superior o que corresponderia no Brasil à Educação Básica.

Ensino da LSF nas escolas de licença profissional (Bacharelado + 3 = *Licence professionnelle*), oferecido desde 2005, com duração de 1.100 horas (420 horas de instrução, 150 horas de projeto de tutores e 560 horas de formação prática), tendo como objetivo formar professores capazes de compreender o papel do professor de LSF; desenvolver, implementar e analisar o ensino de LSF em diferentes níveis; desenvolver estratégias de ensino adequadas ao propósito da educação e do público; analisar e identificar os processos cognitivos envolvidos no processo de ensino; elaborar um projeto de curso; avaliar as habilidades dos alunos em LSF; controlar e avaliar os aspectos literários, culturais e linguísticos da LSF; desenvolver material didático específico; articular teoria e prática na profissão de educador; transpor o que existe no ensino de língua materna francesa; adaptar-se a cada caso, com base nas características dos alunos. E curso 2: Especialização<sup>4</sup> para o ensino de língua de sinais francesa – LSF de 375 horas, tendo como objetivo a formação de professores universitários com uma formação específica para o ensino da LSF. Para se inscrever no curso é necessário ter concluído o nível de bacharelado ou curso equivalente, ter certificado de formação de professores e ter proficiência em Língua de Sinais Francesa (CUXAC, 2010) (disciplinas – anexo 2).

Em Portugal, no ano de 2010, foi criado o curso de Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP, que teve como modelo o curso do Brasil (coordenado pela UFSC), com regime de ensino à distância. O objetivo do curso é a formação de docentes surdos de LGP, em nível de Licenciatura, com o objetivo principal de proporcionar formação científica em LGP, assim como formação específica em ensino de LGP, formando docentes sob as duas vertentes: científica e pedagógica. Neste curso, cada unidade curricular tem aulas presenciais (preferencialmente aos sábados) e em videoconferência. A gestão da aprendizagem é organizada em uma plataforma tecnológica da Universidade Católica Portuguesa e as aulas são todas lecionadas em LGP (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, 2011).

Esta licenciatura tem duração de 10 trimestres e tem como base três pilares fundamentais: Ciências da Linguagem, tratando de aspectos relativos ao conhecimento e meta conhecimento sobre a língua; Neurociências e Ciências da Educação, como se

---

<sup>4</sup> *Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française – DPCU. Responsable(s) pédagogique(s) : Christian CUXAC, professeur d'université en Sciences du Langage, université Paris 8; Ivani FUSELLIER-SOUZA, maître de conférences, université Paris 8.*

ensina e como se aprende, distribuídas por 26 Unidades Curriculares (UC). Há também o curso (mestrado) específico para profissionalização dos docentes em LGP chamado de 2º ciclo (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, 2011) (disciplinas – anexo 3).

Em Portugal, no ano de 2011, foi aberto um segundo curso de formação de professores, denominado licenciatura em Língua Gestual Portuguesa, agora em uma Escola Superior de Educação em Setúbal, também na modalidade à distância, com aulas presenciais e atividades virtuais. O curso tem como objetivo a formação de docentes de LGP no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário dos sectores público, privado e cooperativo, designadamente nas escolas de referência para a educação bilíngue dos alunos surdos, e desenvolver a competência de assegurar o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos; o ensino da Língua Gestual Portuguesa a alunos ouvintes; difundir os valores e os traços culturais específicos da comunidade surda; promover a divulgação da LGP para os ouvintes, contribuindo para a integração social das pessoas surdas. Assim, formar docentes-especialistas de LGP no âmbito do ensino superior politécnico (INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETURAL, 2011) (disciplinas – anexo 4).

São poucos os cursos também no cenário internacional tendo como foco a formação de professores de línguas de sinais. Os detalhes do funcionamento de cursos nos EUA e França foram trazidos porque são os que encontramos disponíveis em sites institucionais, com certo tempo de experiência e reconhecidos mundialmente. Não temos a pretensão de citar todos os cursos ofertados. Compilamos algumas experiências neste capítulo por serem mais acessíveis e por serem ofertadas por instituições que gozam de prestígio em cada um dos países destacados.

No Brasil, no ano de 2006, foi criado o curso de graduação em Letras Libras na modalidade a distância<sup>5</sup>. É um curso de letras com habilitação em licenciatura de Libras (CERNY e QUADROS, 2009) (disciplinas – anexo 5).

---

<sup>5</sup> Não aprofundaremos a questão da formação a distância, mas consideramos que ela tem um papel importante num país de dimensões como o Brasil. Todavia, há necessidade de cuidados específicos, como currículo, material para linguagem virtual e tutores bem preparados para dar suporte ao aprendizado do aluno. Há estudos que indicam que quando os cursos a distância são oferecidos a profissionais que têm experiência, ou seja, cursos ofertados como formação continuada, eles funcionam melhor (GATTI, 1997). Todavia, para o conjunto de professores de Libras, foi ofertado como formação inicial sem que outras experiências formativas tivessem

São quatro anos de curso, oito semestres, ficando para o último ano o estágio docente. Além dos alunos terem acesso a uma plataforma digital com materiais traduzidos para a Libras, frequentavam aulas aos finais de semana em polos distribuídos em todo o país (QUADROS e HEBERLE, 2006). Este curso teve apenas duas ofertas: 2006 a 2010 e 2008 a 2012<sup>6</sup>.

Os cursos dos Estados Unidos e França preparam surdos e ouvintes para ensinar a língua de sinais e têm como critério o conhecimento da língua prévio à entrada no curso. Em Portugal, o curso na Universidade Católica Portuguesa prioriza os candidatos surdos e falantes nativos de LGP para que tenham um contato acadêmico com a sua língua materna. O Instituto Politécnico de Setubal – Escola superior de Educação requer a conclusão do 12º ano (equivalente ao Ensino Médio) e um atestado médico que comprove a acuidade visual e a ausência de deficiência psíquica ou motora que interfira com a capacidade funcional. Em nosso país, nas duas primeiras turmas, se requeria a formação completa em ensino médio e dava-se preferência aos alunos surdos. O processo de seleção, uma prova de vestibular exclusivamente em Libras, fez com que grande parte dos alunos em todos os polos se compusesse por alunos surdos.

No Brasil, há também oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização (mínimo de 360hs), tais como: curso de especialização Libras ou mais especificamente em docência de Libras. No site do Ministério da Educação<sup>7</sup> há poucos cursos indicados, visto que não há necessidade de autorização para funcionamento deste tipo de curso, desde que ocorram de acordo com as normas estabelecidas (BRASIL, 2013).

Diante do quadro de formação de professores de língua de sinais em alguns países, que ora apresentamos, constata-se que nas duas últimas décadas houve a criação de cursos de formação docente no campo das línguas de sinais.

---

sido vivenciadas, ou seja, muitos tiveram a primeira formação como professores em um curso na modalidade a distância.

<sup>6</sup> Aqui apresentamos apenas o curso, um maior detalhamento e análise sobre o curso e seus eixos de formação serão tratados no capítulo 2 desta tese.

<sup>7</sup> Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais oferecidos por instituições de ensino superior ou por entidades especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. ([http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf))

Os cursos oferecidos para formação docente de línguas de sinais se colocam em diferentes níveis, cursos de graduação/licenciatura, cursos de especialização lato sensu e cursos de pós-graduação stricto-sensu. Constatamos que os desenhos curriculares são organizados por disciplinas contemplando diferentes campos do conhecimento (linguística, psicologia, sociologia, história, política, educação, entre outros). É evidente que, apesar do objetivo ser a formação docente, pouco da carga horária dos cursos está destinado à reflexão do fazer docente, dos problemas sobre ensino-aprendizagem ou das questões didáticas. Alguns contemplam espaços para estágios e outros não, não oportunizando experiências em sala de aula que poderiam favorecer a atuação como professor.

O ensino, por muitos anos, foi concebido como uma vocação e representava, na maioria dos países ocidentais, uma ocupação pouco valorizada que não precisava de grande investimento para a formação (BOOTE, 2009).

Com o movimento de profissionalização, também do professor de língua de sinais, as instituições formadoras buscam contemplar em suas grades curriculares o que compreendem como conhecimentos necessários para esses professores. “Na América do Norte e na grande maioria dos outros países, toda a área educacional está mergulhada em uma corrente de profissionalização dos professores. Este fato constitui um movimento internacional” (TARDIF, 2010, p. 247).

As mudanças na organização do processo de trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e de comunicação e de atualidade, ao colocarem novas exigências para a escola, apontam outros requisitos para a formação dos seus profissionais (MATOS, 2007, p. 2).

Constatamos, em alguns dos cursos levantados, a preocupação com a educação de surdos, com as novas tecnologias e com a produção de conteúdo multimídia, mas ainda de forma incipiente. Os currículos não apresentam uma formação significativa para o uso da tecnologia na educação, mais precisamente, no ensino de língua de sinais, como os aspectos relativos aos processos de produção e compreensão textual aplicados aos vídeo-textos, avaliações e feedback de atividades em vídeo gravadas em Libras, entre outros.

As características do conhecimento profissional são fruto de numerosas reformas (econômicas e sociais) visando definir e fixar padrões de competências para a formação

dos professores e para sua prática no ensino. Tardif (2010) desenvolve uma síntese das características deste conhecimento, fruto de discussões dos estudiosos sobre profissões:

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (TARDIF, 2010, p. 247).

Constatamos que os cursos de formação de professores de língua de sinais dedicam grande parte da carga horária de seus cursos para a formação em disciplinas científicas, geralmente pautadas na linguística e na psicologia (processos de aprendizagem). Todavia, Tardif (2010) alerta que:

Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas. [...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2010, p. 248).

Identificamos neste ponto, citado pelo autor, que um problema da formação de professores de língua de sinais é a coordenação de disciplinas teóricas com as questões de sala de aula, com os processos de ensino-aprendizagem, atividade fim do professor. Saviani (2009) indica que, historicamente, os institutos de educação buscaram se firmar com um conhecimento de caráter científico. Caminhavam rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente. Em atividades de prática de ensino, realizadas mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, os estudantes poderiam completar sua formação para o saber fazer junto a alunos reais da matéria que tinham que lecionar.

A crítica feita a este modelo é de que o conhecimento científico ministrado em disciplinas independentes, sem articulação, é esvaziado do sentido real desses componentes formativos. Isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1. Os alunos primeiro cursam disciplinas científicas e técnicas (3 primeiros anos de formação) e ao final do curso frequentam

disciplinas pedagógicas e participam de estágio docente (último ano de formação). É comum os bacharelados serem complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das Faculdades de Educação, sem qualquer garantia de que os conteúdos tratados nas disciplinas ditas científicas serão retomados da perspectiva dos modos de ensinar estes mesmos conteúdos. Conhecimento técnico e formas de ensinar estes conhecimentos permanecem divorciadas (SAVIANI, 2009).

Complementando a questão de desarticulação curricular dos cursos de licenciatura, Pagotto (1995) analisou vários cursos de licenciatura e concluiu que os cursos organizavam-se individualmente e que a maioria prendia-se ao bacharelado (formação técnica) e subestimava a formação de professores (disciplinas das licenciaturas). Evidenciou as deficiências dos cursos de formação de professores e sugere modificações para a melhoria das licenciaturas.

Até o presente momento, os problemas dicotômicos enfrentados pelas instituições formadoras estão em pauta no debate sobre a formação dos professores, como falta de articulação entre: 1 – teoria e prática educacional; 2 – formação geral e formação pedagógica; 3 – conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista, como acentuam Candau e Lelis, 1983 (*apud* LELIS, 2001); falta de formação para a pesquisa e sua articulação com o ensino-aprendizagem, desfavorecendo as possibilidades de soluções para os problemas educacionais e reformas escolares (ZEICHNER, 1998); e distância entre conhecimento científico e saberes docentes, geralmente acompanhada da falta de valorização do saber docente em detrimento do saber científico, conforme é apontado por Fiorentini *et al.* (2001). Estes problemas revelam uma real crise na organização formativa dos futuros professores. São complexas questões que influenciam diretamente a educação e as escolas brasileiras.

O curso de formação inicial, mesmo que em quatro anos, trabalhará com parte do conhecimento necessário aos alunos (futuros professores) e se configura como uma seleção da cultura, do conhecimento socialmente construído de uma área específica (MOREIRA e SILVA, 2002). Esta formação inicial deveria dar condições mínimas de um trabalho docente consciente, não só de conhecimento da teoria linguística, mas prover de conhecimento para enfrentar as condições da prática do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Saviani (2010) considera que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

Refletindo sobre a questão inicialmente levantada: trata-se de conhecimentos científicos, de conhecimentos técnicos ou de conhecimentos práticos? Espera-se que a formação seja embasada tanto em princípios teóricos quanto em suas consequências práticas, que os conhecimentos profissionais sejam compreendidos como evolutivos e progressivos e que necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada (TARDIF, 2010). Uma formação que seja capaz de construir competências para o trabalho como docente de língua, e não só a competência linguística, competência teórica ou competência prática.

Hymes<sup>8</sup> (2009) introduz a nova visão do conceito de competência linguística, considerando, então que a competência de falantes de uma língua requer habilidades e ações relacionadas às características socioculturais. Existem alguns setores da competência comunicativa, dos quais a gramatical é um deles, mas não exclusivamente ela, ampliando assim a noção de competência linguística.

No Brasil, Busnard e Fernandes (2011), a partir de pesquisas, indicam algumas competências necessárias para que um professor ensine uma segunda língua para a comunicação, como a *competência linguístico-comunicativa* e a *competência profissional*, que inclui as competências específicas de um professor de segunda língua. O termo “competência profissional” é empregado para referir-se a todo o conhecimento teórico e prático, crenças, intuições e sentimentos que acompanham o professor no seu trabalho de ensino (ALMEIDA FILHO, 1993). Desde a metalinguagem, o que o diferencia de um falante comum de uma dada língua, visto que tem competência para falar sobre ela, abrange também a competência aplicada, a consciência da abordagem que segue e por ser detentor de um conhecimento teórico “o qual permite que ele saiba explicar por que ensina da maneira que ensina.” (BUSNARD e FERNANDES, 2011,

---

<sup>8</sup> Referente ao texto: Excertos de Dell Hymes (1971), denominados *On Communicative Competence* (University of Pennsylvania Press).

p.8). Consideram ainda que as competências do professor são aperfeiçoadas ao longo do tempo na docência conforme ele adquire experiência.

Para Wilcox e Wilcox (2005), os professores de língua de sinais devem estar familiarizados com as teorias e metodologias de ensino de segunda língua. O ensino de línguas é uma área bastante especial. A fim de se ensinar uma segunda língua, não basta ser fluente nela. Verificamos, com o levantamento do conhecimento proposto em programas de formação de professores de línguas de sinais, que o tempo destinado à formação para o ensino de língua nos aspectos que envolvam abordagens, métodos e técnicas de ensino é bem pequeno.

Apesar de, no Brasil, ter ocorrido o curso Letras Libras, apenas um número escasso de professores surdos puderam receber tal formação. Por exemplo, no Estado de São Paulo, com 19.223.897 de habitantes, apenas 65 surdos (turma 2010 e 2012) se formaram nesta licenciatura, não atendendo minimamente à demanda de crianças surdas, familiares de surdos e ouvintes.

Muitos outros surdos proficientes em Libras e atuantes no ensino da língua ainda continuam sem formação inicial, atuando como professores sem conhecimento pedagógico e sem qualquer espaço para compartilhar suas práticas e dúvidas. O professor surdo pode trazer um olhar sobre e para o ensino de língua que nem sempre o ouvinte tem, tanto que o curso Letras Libras (UFSC) os priorizou no processo seletivo (vestibular), compondo suas duas turmas em São Paulo exclusivamente por surdos. Muitos são os surdos que trabalham com o ensino se Libras como primeira língua em escolas bilíngue ou em escolas inclusivas. Geralmente, os surdos são preferidos, pois "[...] fomentam o uso da Libras em todos os espaços da escola e por se constituírem como surdos, por sua trajetória de vida, têm condições experienciais e linguísticas de contribuir de forma ímpar com a construção de uma didática bilíngue" (ALBRES e SARUTA, 2012, p. 36). Todavia, raríssimos são os espaços para a formação inicial e continuada.

Novas perspectivas se abrem, pois, para a formação inicial e continuada do fazer pedagógico, no sentido de domínio de uma didática específica, práticas formativas devem ser construídas e utilizadas nesse campo, podendo contribuir para a reflexão sobre a formação do professor.

### 1.3 Aspectos da política de formação de professores (licenciaturas)

Tem-se no Brasil a organização de professores de língua em cursos de letras com determinadas habilitações.

Os cursos de graduação com habilitação para o ensino (licenciaturas) estão organizados em eixos de formação, na área de conhecimentos específicos e na área de didática. Apesar de a resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a instituição que se preocupava com a formação profissional prática (PAIVA, 2005).

A qualidade das licenciaturas foi uma das preocupações do Ministério da Educação – MEC nos últimos anos. A LDBN de 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas:

#### Princípios

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla **liberdade na composição da carga horária** a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como **na especificação das unidades de estudos a serem ministradas**;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular **práticas de estudo independente**, visando a uma progressiva **autonomia** profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o **aproveitamento do conhecimento**, habilidades e competências adquiridas **fora do ambiente escolar**, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Fortalecer a **articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar aos

docentes e aos discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

#### Objetivos e Metas

- Conferir maior **autonomia** às IES na **definição dos currículos** de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;

- Propor uma **carga horária mínima** em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;

- **Otimizar a estruturação modular** dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;

- **Contemplar orientações para as atividades de estágio** e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;

- **Contribuir para a inovação** e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

(BRASIL, 1997a).

Consideramos que as diretrizes curriculares não "engessam" os cursos com prescrição de disciplinas, mas sistematizam diretrizes para a organização do currículo. Valorizam uma sólida formação geral, articulação da teoria com a prática fazendo referência ao estágio e à extensão como espaço para essa articulação, conferindo autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação dos seus currículos.

Este parecer do CNE Nº 776/97 refere-se às diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Quando da elaboração deste parecer, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, por meio do Edital nº 4/97, convocou as IES a apresentarem suas propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, para que assim o MEC pudesse trabalhar na sistematização do Parecer. Nos termos do Edital 4/97:

Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilização na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (BRASIL, 1997b).

Desta forma, se estabelece um espaço democrático de organização do currículo, em que as IES poderiam se colocar. No documento de 1997, não se pretendia fechar um currículo único, entendendo que a partir de cada realidade sociocultural e de foco de formação, os diferentes cursos poderiam construir currículos próprios. As elaborações sobre o complexo processo de formação de professores vão se refinando e novas diretrizes são construídas. Assim, o Conselho Nacional de Educação – CNE institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, contemplando novamente as questões de definição curricular e da articulação entre teoria e prática.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (BRASIL, CNE RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002).

Indica a necessidade de as IES organizarem o currículo de forma que os campos disciplinares possam se fazer ensináveis, pensando nos aspectos didáticos dos conteúdos específicos da área do conhecimento para qual estão se formando. Estabelece também que:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

(BRASIL, CNE RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002).

Novamente a diretriz aponta para a articulação entre teoria e prática, não devendo a prática estar isolada em disciplinas específicas ou no estágio, mas sim contemplada em todas as disciplinas. Apesar da intenção de não fechar um currículo, as

diretrizes indicam uma carga horária mínima englobando vários aspectos para a formação.

A carga horária mínima das licenciaturas, de acordo com a resolução nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando: 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

O modo de gestão e organização das IES passa a ser semelhante a do mundo da produção, produzindo a competitividade e o darwinismo economicista, primando pelas formações que têm vantagens no mercado. Tanto as instituições de ensino superior como os candidatos às vagas buscam os cursos (profissões) que melhor pagam no mercado de trabalho (PIRES, 2006). A formação de professor, dentre eles os professores de língua, passa a ser secundária.

A contradição entre os ideais da educação e do neoliberalismo são explicitados na forma de organização dos cursos para a formação de professores. Associado a toda essa sistematização para institucionalização de uma formação racional, espera-se a formação do professor inovador, preparado para a realidade dos diversos espaços que venha a trabalhar, um profissional preparado para o incerto, com atitudes humanas de cooperação e solidariedade (PIRES, 2006). Esta organização curricular determinada em carga horária, disciplinas e conteúdos colabora para a constituição da consciência do sujeito em formação.

No Brasil, os cursos de formação de professores de Libras estiveram focados na formação de pessoas surdas para ministrar aulas de Libras para surdos e ouvintes, desde os cursos de capacitação da FENEIS, até o curso de graduação em Letras Libras que em seu edital deliberou que as vagas estavam destinadas preferencialmente aos candidatos surdos.

O problema que se coloca a nossa frente é uma dificuldade não situada apenas no Brasil, mas internacionalmente, como apresentado. Não é um problema circunscrito às questões da surdez pela visão patológica ou da língua de sinais pela precariedade de descrição sobre a mesma. A questão da formação de professores de línguas envolve uma complexa relação entre o uso da língua e da mediação pedagógica, uma sensibilização para a condução da aprendizagem do outro (ouvinte), "estrangeiro" em língua de sinais.

Para a organização de uma formação (curso de licenciatura) é preciso pensar na "*mobilidade de saberes*" pertinente ao professor. Constatamos que em todas as experiências internacionais de formação de professores de língua de sinais, pouco valor foi dado à formação em seus aspectos práticos e didáticos. A política nacional de formação de professores tem indicado uma preocupação com este aspecto, tanto que produz diretrizes para a articulação da teoria e da prática e para desenvolver nos futuros professores a competência de trabalhar com a transposição didática.

Desta forma, o objetivo que delineamos para este trabalho foi o de compreender como os professores surdos de Libras se apropriam dos modos de ensinar, quais sentidos constroem sobre o trabalho docente e como embasam suas práticas pedagógicas marcadas por uma formação inicial específica, o curso Letras Libras. No próximo capítulo serão apresentadas as tramas históricas, e a consequência de sua aplicação na formação de professores surdos de Libras. As colocações procurarão compreender os principais pressupostos dos tipos de formações oferecidas e as relações históricas e políticas implicadas.



## CAPÍTULO 2

### CONTEXTOS INSTITUCIONAIS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

*A estrutura da relação de produção linguística depende da relação simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também, portanto a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar (Pierre Bourdieu, 1996, p. 160).*

Ser professor de língua de sinais está vinculado ao espaço de poder dizer-se professor. Um curso de formação sempre se constituiu vinculado a uma intenção pedagógica, formativa do humano. E a certificação, embora se expresse como uma prática social educacional de conferir uma titulação, nunca deixou de ser seletiva. A formação e a certificação são dois pontos que conferem prestígio social a um profissional e são ao mesmo tempo ‘passaportes’ de ingresso ao universo profissional da educação. A comunidade surda brasileira, ciente dessa necessidade, busca essa formação e certificação concedida pelas instituições educacionais.

A história da cultura ocidental revela que tanto a situação de passividade das massas, como a vontade coletiva que leva um grupo à ação, não é o resultado de uma simples somatória de desejos e comportamentos individuais guiados por um determinado interesse, mas tem como pressuposto a existência de uma cultura coletiva. A base sobre a qual se constrói a ação organizada é fundada de ideias, valores, práticas e vivências coletivas cuja inter-relação tece no dia a dia uma identidade e uma visão de mundo comum à maior parte dos indivíduos que compõem um agrupamento social (GRAMSCI, 1995).

Os surdos adultos de hoje viveram uma educação em que sua língua, a Libras, não tinha qualquer valor. Compreende-se que o capital cultural<sup>9</sup> dos surdos geralmente não foi valorizado pela escola. Registros de história escolar revelam a não existência de percurso escolar regular, sem interrupções. A escola exige, de todos os agentes, uma relação espontânea e familiar com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a competência verbal. Surdos com pais ouvintes, mesmo que de uma classe econômica abastada e de bom nível cultural, tiveram a transmissão da cultura dificultada, visto que um dos principais elos de apropriação e reflexo da cultura é a própria língua oral bem falada e valorizada pela escola.

Relatos de vidas de surdos indicam o quanto, no espaço escolar, eles foram privados do acesso aos conhecimentos socialmente construídos, função da escola transmitir, visto que a língua de acesso a esses conhecimentos era a língua oral majoritária ou escrita. Destaca-se que o acesso à língua escrita era ainda mais conturbado, já que o ensino dessa modalidade pela escola se dava apoiado na língua oral que os alunos surdos dominavam precariamente, como apontam pesquisadores no campo da surdez (LANE, 1992; GÓES, 1996; VERGAMINI, 2003).

As classes cultas não puderam proporcionar a seus filhos surdos o que para Bourdieu (2007a [1966]) é o capital cultural valorizado pela escola, pois se valorizava a boa oralidade, considerando, ingenuamente, que as crianças devem os conhecimentos,

---

<sup>9</sup> Capital cultural é um conceito fundamental da teoria de Bourdieu registrado também em seu artigo "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura" (BOURDIEU, 2007a [1966]) o qual se caracteriza como uma herança puramente social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e, também, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à escola. Esse conceito traz significativa contribuição para a compreensão das relações entre a escola e a sociedade na medida em que revela os mecanismos objetivos, dentre eles o capital cultural, que influencia o *cursus* escolar dos agentes, rompendo, assim, com o mito do dom ou das qualidades inatas.

atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões inatas ou vocações. Todavia, as crianças surdas, por não ouvirem, não desenvolvem a linguagem e o comportamento socialmente aceito sem uma educação específica.

Nessa perspectiva, há uma contradição. As crianças vão para escola para ter acesso ao capital cultural, e a escola espera que as crianças cheguem a ela com uma herança social, com um conjunto de “conhecimentos inatos”, dentre eles a linguagem. As crianças surdas chegam à escola sem a linguagem corrente desse espaço (língua oral) e a escola insensível não providenciava qualquer mudança para dar acesso ao aluno surdo aos conteúdos trabalhados, visando construir um espaço de aprendizagem efetivo. Nesse sentido, não havia um signo em comum para a mediação pedagógica (GÓES, 1999). Dito de outra forma, a ausência de língua em comum fez do aluno surdo um excluído no interior da escola.

Apesar de toda história de exclusão educacional sofrida pelos surdos com a abordagem oralista<sup>10</sup>, eles se organizam em entidades não governamentais para lutar por seus ideais, pelo respeito e reconhecimento da sua língua. Ainda hoje, a escola espera que o aluno surdo ouça e se comporte como um aluno ouvinte e que acompanhe os conteúdos escolares como os demais alunos. Foi isso que os atuais professores surdos vivenciaram em grande medida.

Gramsci (1985) escreve a história das “classes subalternas”, uma história que vai na “contramão” da história burguesa. O autor acredita que o antagonismo de classes pode ser superado se o “intelectual orgânico” agir, e, na sua ação crítica, a transformação social pode ser feita. Gramsci dá ênfase ao intelectual moderno, pois esse está ligado ao processo hegemônico de emancipação humana, na medida da reflexão e compromisso com a ação, em contra partida ao intelectual tradicional que trabalha a teoria sem a prática.

Em seus escritos, Gramsci (1985) sempre retorna à *organicidade*, a qual é interpretada como movimento, relação dinâmico-crítica. Neste contexto, a escola é vista como a via para a formação do processo de pensar, mas um pensar crítico que, conseqüentemente, proporcionará uma formação crítica/humanitária.

---

<sup>10</sup> Abordagem oralista é como se classificam as formas de educação de surdos que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que recusam explicitamente qualquer uso da língua de sinais. A abordagem oralista desenvolve métodos de ensino da fala e da audição e são amplamente aplicados na educação das crianças surdas. Elas não foram questionadas por quase um século (LACERDA, 1998).

Nosso propósito neste capítulo é compreender como foi proporcionado aos surdos a educação formal e a certificação institucionalizada para dizer-se professor de Libras. Interessa-nos compreender, ainda, a função da instituição educacional (educação formal) e desvendar os mecanismos de sua produção, reprodução e superação, como também, de evidenciar, entre eles, os que constituem a base sobre a qual irá ser construída a identidade da classe trabalhadora (professores surdos) e sua capacidade de se tornar classe dominante, de intelectuais.

Alguns surdos que trabalhavam com o ensino de Libras puderam receber alguma formação nos cursos de capacitação de instrutores da FENEIS desde a década de 90 e do Ministério da Educação, em 2001 e, mais recentemente, a partir de 2006, no curso de licenciatura em letras com habilitação em Libras, na modalidade à distância. Vale registrar que, nesses cursos, a Libras é usada correntemente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, figura como língua de instrução.

Os surdos tiveram que intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino agora em um momento histórico de reconhecimento da Libras (após Lei nº 10.436/2002) na educação, e por conta do aumento de cargos de professores de Libras disponíveis no mercado (após decreto nº 5.626/2005<sup>11</sup>). Por esse motivo, foram em busca de um diploma.

Além da questão da formação/certificação em nível superior, conquistando um espaço para ampliar a formação e conhecimento de mundo, significa profissionalizar-se, estudar de forma mais complexa um campo disciplinar e relacioná-lo aos aspectos sociais, conquistando status por frequentar ensino superior, se tornam os professores referência no ensino por serem os poucos a terem formação.

Para Bourdieu (1998c [1978], p. 148) “o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação<sup>12</sup> de títulos escolares”. Dessa forma, os que sofrem a desvalorização dos títulos

---

<sup>11</sup> O decreto nº 5.626/2005 prevê a formação de professores de Libras para atuarem principalmente em programas de educação bilíngue. O documento traça diretrizes para a organização do sistema educacional de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular. Lodi (2013) considera que estas diretrizes dialogam com as reivindicações da FENEIS (1999), defendendo um espaço específico (classes e escolas bilíngues) onde professores surdos bilíngues com formação são desejados.

<sup>12</sup> Inflação está sendo usada pelo autor como uma inflação *estrutural* para o crescimento de título escolar. Com o crescimento da escolarização, conseqüentemente aumenta a massa do

escolares são aqueles que entram no mercado de trabalho desprovidos de diplomas e sofrem a cada momento de exigência de nível escolar mais alto e formação mais específica para um fim.

Nesse processo, os surdos se organizaram e a busca pelo diploma e por um espaço por formação tem sido um caminho árduo. Um espaço de formação que propiciasse reais condições de formar um professor capacitado, diferenciando-o do mero usuário de Libras que pode utilizar essa língua para se comunicar, mas não para ensiná-la, espaço esse que lhes proporcionasse condições de construir a “competência profissional”. Apesar da busca por este espaço acadêmico, a FENEIS era um dos escassos espaços institucionais para trocas de experiência.

Até o presente momento, os professores surdos de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas na área de ensino de segunda língua.

Sem um material teórico-didático no qual possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino, os professores de línguas de sinais se veem obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal fonte de conhecimento desses professores, sobre “como o ensino funciona” e sobre “como ele deveria ser”, é a experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências oralistas que focalizavam palavras fora de textos e de contextos e que ignoravam a interação como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz (LEITE, 2004, p. 47).

A preocupação com a formação inicial de professores de Libras vem sendo uma constante no âmbito educacional, a ponto de já ter se tornado um projeto governamental, como: “Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – PNAES” (2001) com cursos de capacitação – formação de instrutores de Libras no CAS e pela FENEIS, e mais recentemente o curso superior em licenciatura Letras Libras (2006).

As comunidades surdas começam a ter maior organização, a discussão da educação bilíngue se amplia e a necessidade de ensinar Libras cresce durante toda a década de 1990. Inicialmente, aqueles que eram fluentes em Libras foram instituídos como o possível público para ensinar a língua. Então, ser surdo e fluente era o requisito indispensável, mas a ampliação dos interessados e a percepção de que a Libras merecia ser ensinada de maneira mais adequada fez emergir o PNAES do MEC em 2001,

---

capital cultural, e cresce então, continuamente, o rendimento da ação escolar, tornando os diplomas acessíveis a um número maior de pessoas. (p. 148)

visando formar um grupo com preparo mais específico. Estas experiências ajudam os surdos a terem mais clara a necessidade de formação e fomentam a inserção deste tema no decreto nº 5.626/2005 (sobre a formação em nível superior e que aponta para a obrigação do estado em fomentar isso) resultando em curso de formação superior (Letras Libras). O que antes era falado, reivindicado, se torna real. As novas experiências geram o aumento das exigências. Assim, um movimento político e ideológico vai compondo suas marcas na história pela participação social e pela expressão na vida real.

Os três cursos acima citados atenderam a um número restrito de pessoas, e com foco e carga horária diferentes, trabalharam com aspectos composicionais da língua e didática de ensino. Todavia, os surdos foram por muitos anos excluídos do acesso ao conhecimento proveniente da escola, chegando a esse espaço de formação para serem instrutores ou professores de Libras desprovidos de um capital cultural<sup>13</sup>. Em estado incorporado, eles têm apenas o capital cultural em estado objetivado, ou seja, têm certificação de conclusão do ensino médio, sem necessariamente ter se apropriado do conhecimento que lhes era de direito. Dessa forma, os cursos destinados à formação de surdos (FENEIS, CAS e LETRAS LIBRAS) assumiram uma proposta de forma a valorizar a mediação em Libras, com o intuito de dar-lhes a possibilidade de construir reflexão do que significava ensinar Libras, já que, até então, as pessoas surdas vivenciaram uma escolaridade excludente e de concessões.

---

<sup>13</sup> Para o autor, o capital cultural consiste num princípio de diferenciação tão poderoso como o do capital econômico. O sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de capital cultural herdado daqueles que são dele desprovidos, oferecendo uma educação também desigual. O capital cultural pode existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Em primeiro, o *capital cultural incorporado* supõe um processo de interiorização de conhecimentos, provenientes do processo de ensino e aprendizagem, que implica, pois, um investimento de tempo. Dessa forma, constitui-se parte integrante da pessoa, não podendo, justamente por isso, ser transferido, tendo em vista que está vinculado à singularidade do sujeito. Já o *capital cultural objetivado*, diversamente do anterior, é materialmente transferível a partir de um suporte físico, ficando claro tratar-se da transferência de uma propriedade legal, posto estar diretamente relacionada com o capital cultural incorporado, ou melhor, com as capacidades culturais que permitem o desfrute de bens culturais. Logo, o capital cultural objetivado pode ser apropriado tanto materialmente (capital econômico) quanto simbolicamente (obra de arte, capital cultural). Por último, tem-se o *capital cultural institucionalizado* que alude à objetivação do *capital cultural incorporado* sob a forma de títulos (certificados), que são sancionados legalmente. Por meio do título escolar ou acadêmico, reconhece-se institucionalmente o capital cultural que uma determinada pessoa possui (BOURDIEU, 2007b [1979]).

No Brasil, há uma distinção entre o instrutor e o professor de Libras – o termo instrutor começou a ser usado desde a década de 90 para permitir que surdos com formação em nível médio pudessem ensinar Libras (ALBRES, 2005). Na década de 90 o país passava por um período de ampla discussão para aprovar a formação mínima em nível superior para ser professor na Educação Básica, como registrado posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996). Antes, para ser professor, podia-se contar com o magistério – formação de nível médio. A luta era por qualificar mais e melhor a formação de professores, assumindo a necessidade da formação no ensino superior. Saviani (2008) discute a complexidade que envolve a formação de professores e o quanto o Brasil precisa rever o desenho do currículo de formação.

O objetivo era, de um lado, qualificar os surdos como professores, desenvolvendo um status, valor social e etc., mas dada a formação precária na educação básica – ensino fundamental e médio – exigir formação em nível superior poderia se configurar num obstáculo excessivo – assim, ao mesmo tempo em que se defende a formação em nível superior para professores (em geral) se defende formação mínima em ensino médio para surdos ou ainda apenas o ensino fundamental – instrutores de Libras – como forma de dar acesso a eles aos cursos de formação como formadores. Dessa forma, cursos com pequena carga horária e desvinculados do espaço da universidade não poderiam conceder aos surdos o título de professores de Libras. Assim, o termo instrutor foi uma forma de denominar os surdos para atuarem no ensino da Libras, visto que muitos não tinham nem completado o ensino médio. Havia alguns poucos surdos que já tinham alguma formação superior em pedagogia ou em algum curso de licenciatura e estes eram denominados de professores de Libras, apesar de essa formação em nível superior não ser específica para o ensino de língua de sinais, já que a formação em Letras Libras ainda estava por vir. Esta situação persiste, pois o número de professores de Libras no ensino superior atualmente é muito maior que o número de formados em Letras Libras. Uma nova área seria a formação dos professores de Libras para atuarem no ensino superior, espaço que exige outras competências para além do mero ensino (ensino, pesquisa, extensão, administração – articulados). Assim, se o surdo tivesse uma formação em licenciatura ou pedagogia, ele poderia ser denominado professor de Libras, mas não se tratava de assumir que ele tivesse sido formado para

ensinar Libras. O requisito era apenas ter frequentado escolarização nos níveis e cursos exigidos pela lei para ter o título de professor.

Percebemos que no cenário nacional há pouca reflexão sobre o que é necessário para a formação de um professor de Libras, o que é agravado pela falta de profissionais especializados para compor um corpo docente com vistas a proporcionar a formação para os futuros professores de Libras. Estamos vivendo um momento de ascensão da Libras. Há o crescimento de vagas para professores de Libras em instituições de ensino superior com a obrigatoriedade da disciplina nas licenciaturas, como deliberado no decreto nº 5.626/2005. As lutas sociais avançaram e a língua ganhou algum prestígio social, ancorada nos debates da inclusão e se tornou OBRIGATÓRIA — daí maior demanda – maior interesse social – com mudança de posição do “capital social”.

Vê-se que o mercado de cargos oferecidos ao título escolar não parou de crescer, é claro, em detrimento dos não-diplomados. A generalização do reconhecimento conferido ao título escolar tem por efeito, sem dúvida, unificar o sistema oficial de diplomas e qualidades que dão direito à ocupação de posições sociais e reduzir os efeitos de grupos isolados, ligados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização: sem que seu título escolar chegue jamais a impor-se completamente, pelo menos, fora dos limites do sistema escolar, como padrão único e universal do valor dos agentes econômicos (BOURDIEU, 2007d [1978], p. 151).

O número de cargos tem crescido para além do número de diplomados para tal fim. Esses raríssimos diplomas em Letras Libras têm sido desvalorizados. Antes bastava ter ensino médio e um curso de capacitação como instrutor de Libras; depois, vieram as formações específicas (mas para um número reduzido de pessoas) e, ao mesmo tempo, ampliava-se a demanda de profissionais para atuar no ensino superior e se passou a exigir pós-graduação *lato-sensu* ou *stricto sensu*. Assim, a exigência aumenta e os títulos de capacitação e graduação passam por uma desvalorização, visto que o nível de ensino que muitos graduados em letras libras pleiteiam é o ensino em curso superior. O que é valorizado é sempre algo acima, mais um título, mais um degrau. Isso vale para todos, pois nas universidades públicas o que se exige para ser professor-docente é a pós-graduação *stricto sensu* – doutorado. Algumas instituições conseguiram abrir editais de concurso para docente com a exigência mínima de mestrado depois de longo processo interno administrativo, justificando a ausência de profissionais doutores e proficientes em Libras.

Essa desvalorização é sinal de qualificação do ensino superior – anos de luta para buscar educação de qualidade e a qualidade está ligada à formação de mestres e doutores para dar aula na universidade. O professor de Libras é uma nova profissão, mas o mercado tem modos de funcionar anteriores, inclusive guiados pelas lutas sociais no campo do magistério. Assim, os professores de Libras também devem se especializar, procurar maiores níveis de formação para a docência na universidade, mas a questão é que, historicamente, os surdos tiveram desiguais condições de escolaridade, o que dificulta sua entrada em cursos de mestrado e doutorado, visto que a concorrência é grande e as vagas são poucas.

É interessante perceber as tensões sociais, pois há uma lei de funcionamento – formação/titulação – não facilmente alcançada pelos surdos em função de sua história de escolarização – isso gera tensão, pois favorece a entrada de professores ouvintes, por vezes sem competência linguística para o ensino de Libras, ou ainda, debates para exigência de níveis mais baixos de formação – o que, de certa forma, coloca o debate na linha do assistencialismo ao surdo, questões tensas e que estão nas pautas da educação contemporânea. Busca-se igualdade de oportunidades, mas as condições de acesso – historicamente na educação – nem sempre favoreceram esta igualdade. Busca-se estratégias para corrigir estes desníveis.

Apresentamos neste capítulo reflexões sobre a formação para o ensino de Libras desenvolvidas no Brasil. Essa educação formativa para o ensino da Libras se faz no foco de duas leituras: a leitura da sociedade política e a leitura da sociedade civil. Para Gramsci (1995), essas leituras são um conjunto de dois espaços do Estado. De uma forma ou de outra, o Estado Nação (Ministério da Educação) sempre esteve envolvido com os projetos oficiais de formação desses professores.

Estive envolvida nos três projetos já citados, primeiro como orientadora de estudos dos instrutores no CAS de Mato Grosso do Sul, segundo como professora do curso de capacitação de instrutores da FENEIS-SP (turmas de 2006, 2007, 2011, 2012 e 2013) e em terceiro como tutora no curso de formação Letras Libras no polo da Universidade de São Paulo (de 2006 a 2010), sempre destinados a alunos surdos. Dessa forma, escrever essa história é também escrever um pouco da minha história como docente.

A seguir organizaremos a apresentação de dados históricos<sup>14</sup> referentes às diferentes modalidades de formação ou certificação oferecidas aos professores/instrutores de Libras, quais sejam: Curso de capacitação de instrutores de Libras; cursos livres e cursos de extensão universitária; curso de Licenciatura em Letras Libras; curso de pós-graduação *lato sensu*; curso de pós-graduação *strictu sensu* e exame de proficiência para ensino de Libras – Prolibras<sup>15</sup>.

## **2.1 Cursos de capacitação de instrutores de Libras – FENEIS e CAS**

O projeto do curso de capacitação de instrutores de Libras surgiu da necessidade manifestada pelos surdos participantes da FENEIS, que, ensinando a Libras sem preparo acadêmico e metodológico, perceberam a importância de uma sistematização para o ensino dessa língua e construíram então o primeiro material didático (FENEIS, 2012).

A FENEIS trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sócio cultural. É filiada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal (FENEIS, 2012).

A construção da FENEIS como força política da comunidade surda foi de fundamental importância, com ações em instâncias governamentais e de formação dos professores surdos de língua de sinais. Em 1997, a FENEIS editou a primeira edição dos livros/fita Libras em Contexto para o ensino de Libras como L2 (ouvintes). Em 1998, realizou o primeiro Curso de Capacitação para Instrutor de Libras (FENEIS, 2012).

---

<sup>14</sup> Compilei mais dados históricos do estado de São Paulo, alguns outros do Mato Grosso do Sul e do Rio de Janeiro. Estamos cientes de que outras iniciativas podem ter ocorrido em outros estados – mas as fontes são de difícil acesso, quando existem. Muitos dados são do meu acervo pessoal ou de consulta na FENEIS-SP que tem poucos documentos registrando essa história. Assim, para fins desta pesquisa, entendemos que o contexto descrito é significativo, pelo menos, na formação de instrutores/professores surdos no Estado de São Paulo.

<sup>15</sup> Apesar de o Prolibras ser um exame que pretende avaliar a proficiência e não uma formação, optamos por citá-lo nesta seção visto que esta certificação é socialmente valorizada e, por vezes, toma o papel do certificado de formação. Constatamos este equívoco em processos seletivos e concursos públicos para o trabalho com professor de Libras ou para tradutores/intérpretes de Libras. Desta forma, não podemos nos furtar de registrar o seu papel na história brasileira.



Figura 1: Capa do livro “Libras em Contexto” 1ª edição – 1997

Nesse período, a FENEIS estava em negociação com o Ministério da Educação e do esporte – MEC por meio da então Secretaria de Educação Especial – SEESP para a expansão desse curso, de forma a atingir surdos adultos de todas as regiões do Brasil. O primeiro curso, em parceria com o MEC, foi realizado em 2000 (FENEIS, 2012).



Figura 2: Em 2001: o MEC-SEESP organizou uma Câmara Técnica para discutir com lideranças surdas do Brasil, um programa nacional para educação de surdos.

Acervo da FENEIS - SP

O Ministério da Educação aderiu ao projeto de formação de instrutores, pois tinha interesse em desenvolver no país uma educação inclusiva, seguindo os preceitos da Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993. O Brasil deu continuidade ao debate sobre a proposta de “Educação para todos” com ações pontuais para tal empreitada (AFONSO, 2003). Para este objetivo, seria necessário capacitar os professores (ouvintes) do ensino regular em Libras, idealizando com essa ação a promoção de uma educação igualitária para surdos e ouvintes no ensino regular, e dessa forma, pessoas capacitadas em diferentes lugares do país seriam necessárias para ensinar essa língua. O referido livro atendia a este critério.

Para Albres (2005), o programa de formação de professores de 1997 indicava contradições, visto que pretendia promover uma educação inclusiva fazendo menção a educação bilíngue, sem uma política bem definida no país para educação de surdos, conclusões estas apreendidas dos documentos e diretrizes do MEC.

As políticas públicas relacionadas ao ensino na atualidade brasileira vêm estabelecendo seus parâmetros nos moldes da "globalização" econômica, visando sua inserção no mundo moderno, a partir de um modelo econômico "neoliberal" assumido como necessário. Todavia, essas se desenvolvem diante de uma política de “Estado mínimo”. Afonso (2003) considera ainda que no âmbito da política educacional, a produção e aquisição de material didático e livros são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário dos professores. Identificamos esse mesmo processo no que se refere ao ensino da Libras, visto que o interesse do MEC pela parceria com a FENEIS estava também na aquisição do livro "Libras em contexto" em produção, publicação que o MEC financiou. Este material de ensino de Libras concretiza uma ação facilmente divulgável e serve para mostrar algo realizado. Contudo, se esse material foi ou não bem utilizado, que alcance teve no país e os limites de seu uso não foram avaliados e não são questões que interessam ao MEC. O MEC promove e mostra o produto, geralmente indicando os resultados numéricos, pois esses são irrefutáveis nas estatísticas da política pública, e consideram que a compra e distribuição de livros lhes garante uma ação no campo da educação de surdos.

A promoção, nesse momento histórico do curso de capacitação de instrutores, esteve atrelada ao compromisso da FENEIS de complementar o material didático de ensino de Libras, com a posterior venda para o MEC, que o distribuiria para a formação de professores em cursos de Libras em todo o país.



Figura 3: Curso de formação de Agentes Multiplicadores – Brasília/DF (Turma 2000)  
Acervo da FENEIS - SP

A FENEIS não tinha interesse em contribuir com o movimento de inclusão dos alunos surdos em escolas regulares, pois defendia uma educação bilíngue para surdos. Todavia, não aceitar a proposta do MEC de formação e elaboração de material poderia excluí-la de um processo importante de ampliação da divulgação da Libras, o que sem dúvida também era um objetivo da FENEIS. Assim, não era interessante perder esse espaço de negociação com o MEC, sem contar que a FENEIS perderia a venda de milhões de livros em todo o país.

Brito (2013) indica que a FENEIS estabeleceu convênio com o MEC, conquistado pelo seu status de entidade representativa da comunidade surda, conseguindo o financiamento de diversas atividades, tais como a realização de eventos e a publicação de materiais da organização.

Uma grande parte do material "Libras em contexto" foi reproduzida pela imprensa nacional e distribuída gratuitamente, mas outra parcela significativa foi reproduzida pela gráfica da FENEIS e comercializada, ajudando a manter a entidade. Assim, dialeticamente, o crescimento do movimento surdo dependente do Estado (financeiramente), ao mesmo tempo em que o pressiona para ações diversas. De certa forma, o estado avança e recua em discussões e financia o movimento surdo que avança e recua nas parcerias com o MEC. Dessa forma, como posição estratégica e econômica, a FENEIS, tendo em mente que, pela negociação, poderia conseguir uma formação em

nível superior para os surdos dedicados ao ensino da Libras, assume a parceria com o MEC.

Assim, o Ministério da Educação contribuiu com o financiamento e organização do curso de capacitação de instrutores de Libras. O número de instrutores surdos capacitados está disponível no site da FENEIS (anexo 6).

A FENEIS já realizou 31 cursos para capacitação de Instrutores Surdos: um na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1993, para Surdos que vieram de todo o Brasil para participarem do Congresso Latino-Americano de Bilinguismo para Surdo, quando se utilizou uma apostila do material que foi publicado posteriormente; dois na FENEIS – Rio, um em 1998 e outro em 2000, quando se utilizou os livros “LIBRAS em Contexto”, em sua primeira versão; um em Brasília, em 2001, quando se utilizou a segunda versão, revisada e ampliada, dos livros “LIBRAS em Contexto”, e que capacitou surdos de todo o Brasil e, quando esses 54 surdos, que fizeram o curso em Brasília, voltaram para seus 27 estados como Instrutores – Agentes Multiplicadores voltaram com a missão de prepararem, em média, 20 novos Instrutores de LIBRAS em cada estado (DORNELLES e ZANELLA, 2008, p. 10).

Esse curso de capacitação, primeiramente, foi desenvolvido com carga horária de 40 horas e ministrado pela autora do livro a alguns surdos selecionados que já trabalhavam no ensino de Libras. Do estado de São Paulo, participaram do curso em Brasília quatro surdos – Sylvia Lia Grespan Neves, André Matioli, Priscilla Gaspar e Patrícia Hipólito, denominados de agentes multiplicadores. Anos depois, o curso foi reformulado para 120 horas e ministrado pelos próprios agentes multiplicadores – surdos que fizeram o curso inicial em Brasília – com a missão de propagar o conhecimento adquirido. Em São Paulo, apenas as professoras Sylvia Lia e Priscilla Gaspar ministraram o curso, por morarem na capital e terem graduação em pedagogia.



Figura 4: Curso de formação de Agentes Multiplicadores – Brasília/DF (Turma 2000)  
Acervo da FENEIS - SP

A FENEIS, neste período, cria o Centro de Estudo em Libras e Educação de surdos – CELES. Dentre os objetivos do CELES, estão:

- Promover e realizar programas de capacitação de profissionais, sejam eles professores, instrutores/professores de língua de sinais ou intérpretes, que atuam na área de Libras e na área de informática;
- Promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas na área de Libras, inclusive para elaboração e avaliação de metodologias de ensino, técnicas pedagógicas e materiais didáticos, visando à melhoria na qualidade do processo ensino/aprendizagem e do uso de Libras (FENEIS, 2012).

Dessa forma, o CELES da FENEIS regional São Paulo, assim como outros CELES, tinham uma coordenação específica que desenvolvia reuniões frequentes com os instrutores (Figura 5) e servia para a troca de experiências de estratégias de ensino e orientações para os instrutores surdos novatos. Um espaço de troca, de crescimento profissional e por vezes de cristalização de mitos, como aponta Leite (2001).

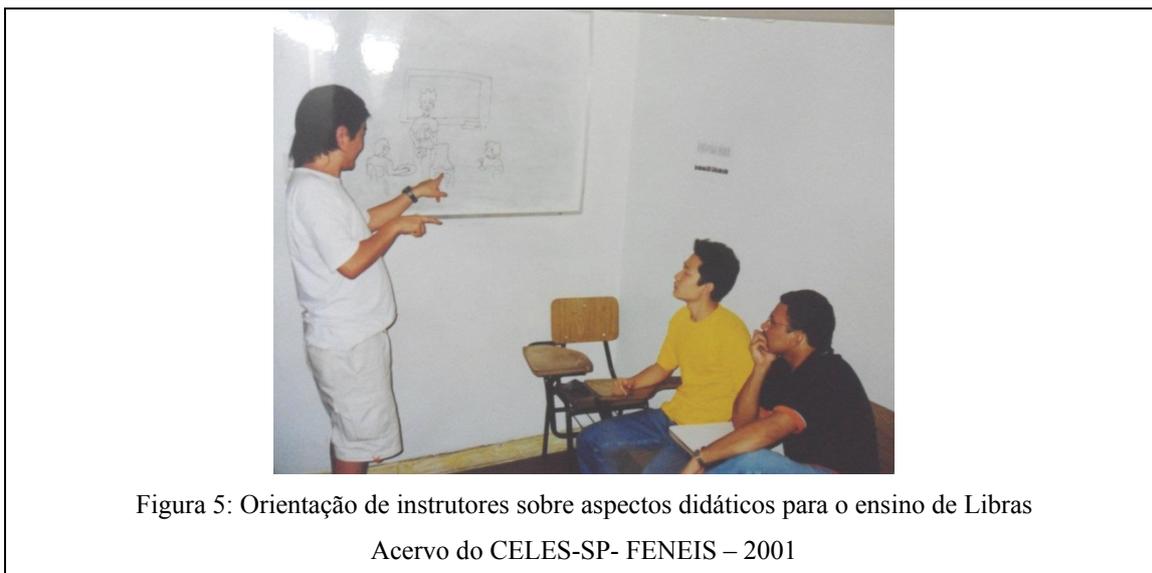


Figura 5: Orientação de instrutores sobre aspectos didáticos para o ensino de Libras  
Acervo do CELES-SP- FENEIS – 2001

Concomitante a isso, a partir de 2001, houve em todo o Brasil a criação de CAS – Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (anexo 7), cujo objetivo era “criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, assegurando o princípio da igualdade de oportunidade e cumprimento da legislação brasileira”. Constituíam-se, basicamente, em um local de formação continuada de professores regentes de sala comum, de intérpretes de língua de sinais, de instrutores surdos e demais profissionais que atuavam na área de surdez.<sup>16</sup> (CAS, 2000).

O CAS é um programa do governo federal, em parceria com as prefeituras e as Secretarias de Educação dos Estados, cujo objetivo é capacitar profissionais que trabalham na educação de surdos e dar visibilidade à língua de sinais. Ele tem um grande programa, no âmbito federal, que é o Interiorizando Libras, que visa tornar a Libras acessível para um número cada vez maior de pessoas. O CAS funciona assim: o Ministério da Educação fornece os equipamentos, enquanto os governos municipais e estaduais se encarregam de

<sup>16</sup> O CAS tem por objetivo:

- Promover cursos de formação continuada de LIBRAS;
- Promover cursos de Língua Portuguesa para Surdo;
- Promover capacitações de profissionais de educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez;
- Garantir aos educandos que apresentam quadro de surdez acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional: Vídeos didáticos em linguagem de sinais e legendados, mapas, jogos pedagógicos adaptados e outros;
- Atender, de forma imediata, às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e comunitários, inclusive referente às solicitações dos serviços de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos, de professores surdos e intérpretes (CAS, 2000).

fornecer e manter o espaço e também manter o corpo de profissionais que trabalharão nesse local (FERNANDES, 2009, p. 01).

Martins (2004) comenta que a criação e atuação dos CASs foram efetivadas por intermédio de consórcios entre Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS. Indica que o projeto de criação do CAS previa para 2002 a implantação de seis unidades: CAS de Brasília (DF), CAS de Porto Alegre (RS), CAS de Belo Horizonte (MG), CAS de Recife (PE), CAS de Belém (PA) e CAS de Campo Grande (MS), sendo esse projeto concretizado.

Granemann (2006) relata que o CAS foi criado em Mato Grosso do Sul pelo decreto nº 11.027, de 17 de dezembro de 2002, compondo-se dos seguintes núcleos: Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação; Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico; Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Didático e Núcleo de Convivência. Considera ainda que sua estrutura é constantemente revista e/ou analisada, apresentando, hoje, perspectivas de novas mudanças e reformulações.

Interessante que em Campo Grande – MS o centro foi denominado de “Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez” – CAS (Campo Grande), diferindo do proposto no projeto do MEC (GOV. MS, 2005).

Apesar de ser um projeto nacional, o desenho de sua organização, dos núcleos que o comporiam e, até mesmo, o nome sofre modificações em âmbito regional, como ilustrado pelo CAS-MS.

Nesse período eu morava em Campo Grande – MS e trabalhei no CAS com a formação continuada dos instrutores de Libras e dos intérpretes educacionais.



Figura 6: Curso de formação de instrutores surdos – CAS de MS  
Discussão em grupo em 2001  
Acervo da autora

Em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação não se interessou pelo projeto, visto que já tinha o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE e compreendeu que com este órgão poderia atender aos surdos inseridos no ensino comum. Como o estado é muito grande, composto por vários municípios, algumas secretarias municipais de educação se interessaram pelo projeto e solicitaram ao MEC apoio para criação do CAS em âmbito municipal. Então, no Estado de São Paulo, foi criado em 2006 o CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez) de Ribeirão Preto, (parceria entre a SME e o MEC/SEESP). Esse foi o primeiro CAS Municipal do Brasil.

Ano a ano, secretarias de educação foram aderindo ao projeto e mais CAS foram sendo criados. Por exemplo, o Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CASPR foi inaugurado dia 26 de junho de 2008, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura SEESP/MEC, e a Secretaria do Estado da Educação do Paraná – SEED, em parceria com a FENEIS.

Todos os CASs foram criados na perspectiva de promover a política de educação inclusiva, apoiada e financiada pelo MEC. Dentre as ações está a formação dos instrutores de Libras em vários estados do país.

Os CAS começam a promover os cursos de capacitação de instrutores e formação em serviço dos instrutores contratados pelas secretarias de educação, exclusivamente para surdos. Nesse mesmo período, em 2004, o curso de capacitação de

instrutores da FENEIS passa por uma nova reformulação, alterando basicamente a carga horária, subdividida em disciplinas e ampliando o conteúdo do que foi inicialmente desenvolvido pelo MEC em 2001, sendo reorganizado em quatro disciplinas: Disciplina 1 – Leitura e compreensão dos textos (24 h), Disciplina 2 – Metodologia para Ensino de Libras (24 h), Disciplina 3 – Linguística Aplicada ao Ensino de Libras (24 h), Disciplina 4 – Prática de Ensino de Libras (48 h), e Estágio supervisionado (60 h).

São Paulo teve como diferencial, em relação a outros locais do Brasil, a partir de 2006, um corpo docente de mestres em linguística e educação ministrando as disciplinas de área de concentração (disciplinas 1, 2, e 3); e, para a disciplina de prática de ensino, surdos pós-graduados e agentes multiplicadores do Programa Nacional de Educação de Surdos – MEC.

Apresentamos a seguir uma tabela com os dados dos cursos oferecidos no Estado de São Paulo pela FENEIS. Desconhecemos instituições privadas que ministrem curso de capacitação de instrutores em São Paulo<sup>17</sup>. As escolas e instituições trabalham com formação em serviço, mas não um curso de formação. A FENEIS é uma ONG que tem reconhecimento social tanto da comunidade surda quanto do governo federal – MEC, e que foi se responsabilizando por esta formação, ganhando respeito por esse trabalho. Outras instituições não evocaram para si esta formação, entendendo esta tarefa como prerrogativa da FENEIS.

ANO	NÚMERO DE ALUNOS	CARGA HORÁRIA	NOME DE PROFESSORES	PERÍODO DO CURSO	PROMOÇÃO
2005	09	120 h	Sylvia Lia Grespan Neves (pedagoga)	Final de semana	FENEIS
2005	06	120 h	Priscila Gaspar (pedagoga)	Final de semana	FENEIS
2006	20	120 h	Neiva de Aquino Albres (mestre em educação) Tarcísio Arantes Leite (mestre em linguística) Shirley Vilhalva (especialista em Educação Superior)	Final de semana	FENEIS

<sup>17</sup> Algumas iniciativas de oficinas como da LSB vídeo ocorrem, mas não tem um impacto maior pelo reduzido número de horas, oferta não frequente e de localização regional. Ateremos-nos apenas a São Paulo, visto que os sujeitos/colaboradores da pesquisa são de São Paulo e podemos considerar que o que ocorria na FENEIS-SP ocorria de forma parecida em outros escritórios da FENEIS no país.

2006	17	120 h	Neiva de Aquino Albres (mestre em educação) André Nogueira Xavier (mestre em linguística) Shirley Vilhalva (especialista em Educação Superior)	Final de semana	FENEIS
2007	09	120h	Tania Amara Felipe Elaine Bulhões (professores do Rio de Janeiro)	Uma semana condensado	CAPE com apoio da FENEIS
2011	08	180 h	Neiva de Aquino Albres (mestre em educação) André Nogueira Xavier (mestre em linguística) Sylvia Lia Grespan Neves (mestre em educação)	Noturno (duas vezes por semana)	FENEIS
2012 pago	08	180 h	Neiva de Aquino Albres (mestre em educação) Cristiane Esteve (formada em Letras Libras) Sylvia Lia Grespan Neves (mestre em educação)	Noturno (duas vezes por semana)	FENEIS
2013	15	180h	Neiva de Aquino Albres (mestre em educação) André Nogueira Xavier (mestre em linguística) Sylvia Lia Grespan Neves (mestre em educação)	Noturno (duas vezes por semana)	FENEIS

Tabela 1 – Número de surdos aprovados no curso de capacitação de instrutores da FENEIS – São Paulo<sup>18</sup>

O curso teve diversas organizações, a depender das características do público interessado. Os primeiros cursos aconteciam aos finais de semana ao longo de um ano, abrangendo feriados para que surdos do interior do estado também pudessem participar (turmas de 2005 e 2006). No ano de 2007, a Secretaria Estadual de Educação organizou o curso com apoio da FENEIS, principalmente para surdos do interior do estado, trazendo-os para a capital e arcando com as despesas de transporte, hospedagem e alimentação, por isso foi condensado em uma única semana. Não tivemos edição do curso em 2008, 2009 e 2010 por questões financeiras, pois a FENEIS-SP não tinha condições de oferecer o curso gratuitamente. A partir de 2011, o curso teve sua oferta no período noturno, atendendo a surdos que trabalhavam durante o período diurno e

<sup>18</sup> Os dados do número de cursos, alunos e professores do curso de capacitação de instrutores foram colhidos na secretaria da Instituição. Agradecemos à Carmem Teixeira (secretária da FENEIS-SP) que nos disponibilizou a documentação. Construímos a tabela sistematizando os dados exclusivamente para este trabalho.

moravam em São Paulo ou na grande São Paulo (Santo André, São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, Mauá, Diadema, Cotia, entre outros).

Ao total, a FENEIS-SP promoveu oito turmas de curso de capacitação de instrutores. As duas primeiras turmas com uma única professora e as outras turmas com a divisão bem definida das disciplinas e diferentes professores especialistas em cada área de ensino. Ao total foram 68 instrutores formados nesses cursos de capacitação<sup>19</sup>.

Para a organização desses cursos, é necessário ter surdos com proficiência em Libras e com um razoável domínio do português escrito. Para o ingresso nestes cursos, os candidatos surdos passam por uma entrevista em Libras e respondem um formulário e questionário por escrito. Muitos interessados em participar do curso de instrutores são barrados já nessa entrevista, ou pela precariedade do domínio da Libras ou por não serem letrados. Assim, o número de cursos é insuficiente para formar o número de instrutores surdos necessários para o ensino de Libras nas diferentes esferas de ensino e social, fato decorrente da falta de pessoas surdas com condições mínimas de participar de um curso de capacitação. A formação do instrutor/professor de Libras não pode partir do zero. A formação básica anterior precisa estar minimamente consolidada e isso não se verifica na realidade. Desta forma, há uma lacuna complexa a ser enfrentada para avançar na capacitação de docentes de Libras.



Figura 7: Material do curso de formação de instrutores  
Livro Libras em contexto – 21ª edição 2011

<sup>19</sup> Muitos destes instrutores permaneceram na área de ensino de Libras, se formaram no curso de licenciatura Letras Libras e alguns seguiram a carreira como pesquisadores e docentes, sendo professores de Libras em instituições de ensino superior - públicas e privadas.

O curso de capacitação de instrutores tem se organizado como um treinamento para o uso do material didático – Libras em Contexto (Figura 7). Na disciplina – Leitura e compreensão dos textos (24h) o objetivo era ler e discutir em conjunto com os alunos surdos os seis textos (artigos) que compõem o livro e o texto da introdução. O propósito dessa disciplina então é dar acesso aos surdos ao conteúdo dos textos em Libras, já que se tem conhecimento das dificuldades deles com a questão da leitura e escrita em português. Na disciplina – Metodologia para Ensino de Libras (24h), a proposta é proporcionar um panorama geral do ensino de segunda língua, e aprofundar questões sobre metodologia de ensino de segunda língua em uma abordagem comunicativa, como também organizar planos de aula e atividades práticas de ensino. Nada é abordado sobre ensino de língua materna. Já na disciplina – Linguística Aplicada ao Ensino de Libras (24 h) se trabalha com as seções de gramática de línguas e sinais que compõem o livro Libras em Contexto e sua aplicação em atividades em sala de aula. A disciplina – Prática de Ensino de Libras (48hs) é organizada para os alunos se apropriarem das formas de aplicar as atividades do livro e a usar o DVD que acompanha o livro. No Estágio supervisionado (60hs) os alunos observam aulas de Libras para adultos ouvintes em que o material estudado é aplicado e ministram algumas aulas. Assim, há uma grande ênfase na prática de ensino e na aplicação do material Libras em Contexto.

As orientações da FENEIS (matriz), no papel do CELES do Rio de Janeiro (onde estavam os autores do livro Libras em Contexto), eram de que o curso de capacitação de instrutores deveria primar pela prática pedagógica e pela aplicação das aulas contidas nas seis unidades do livro Libras em Contexto. Mas, os CELES regionais tinham certa autonomia para selecionar os professores e para encaminhar as aulas. As implicações deste perfil de curso são a formação de professores executores, de professores que seguem um material sem muita reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as diferenças (de alunos) em sala de aula e como lidar com elas. Os instrutores não constroem a autonomia para trabalhar em outros tipos de cursos, com perfis de alunos diferentes a que são demandados (cursos para empresas, para hospitais, para equipes de Recursos Humanos, para policiais, entre outros), e sem o material para seguir eles não têm condições de prover cursos outros a não ser as aulas que foram ensinadas a seguir. Não há uma ampla avaliação do material nas regionais. O livro já está na 21ª edição (2012) e os ajustes foram mínimos, mantendo o mesmo DVD e os mesmos diálogos.

Wilcox & Wilcox (2005), discutindo a realidade de formação de professores surdos de língua de sinais nos Estados Unidos, mostram que para se ter programas de formação que propiciem um ensino de qualidade, os instrutores de língua de sinais precisam aprender sobre a história e a estrutura da língua, sobre os materiais disponíveis para o ensino desta e como avaliá-los. Além do mais, é através da formação que o instrutor vai aprender a elaborar e implantar um currículo e desenvolver estratégias de ensino e formas de avaliação, bem como aprender formas de incorporar a Cultura Surda na sala de aula. Caso isso não ocorra, continuar-se-á correndo risco de não se ensinar Língua de Sinais, mas um *pidgin*<sup>20</sup>.



Figura 8: Curso de formação de instrutores surdos – FENEIS-SP (Turma 2006)  
Discussão em grupo  
Acervo da FENEIS – SP

Concomitante ao curso oferecido pela FENEIS, as secretarias de educação dos estados, por meio do Centro de Apoio ao Surdo – CAS, também organizaram cursos de capacitação de instrutores surdos. Todavia, esses cursos foram oferecidos em uma única semana, com aulas no período matutino e vespertino, sendo desprovidos do período de estágio, o que ocasionou baixo rendimento e dificuldades em avaliar o real aproveitamento dos cursistas (surdos). Esses cursos também foram promovidos apenas para surdos.

---

<sup>20</sup> Pidgin também é conhecido como língua de contacto, consiste do processo espontâneo de uma mistura de línguas, e serve de meio de comunicação entre os falantes de idiomas diferentes, surgida da interação ou contato imediato entre duas ou mais comunidades linguísticas que entram em contato e não se compreendem, geralmente, definida como um sistema simplificado. Metaforicamente, o termo pidgin pode indicar uma interlíngua incipiente que busca nos parcos recursos alguma forma de comunicação numa língua que esteja sendo aprendida. (projeto glosa em linguística aplicada - <http://www.sala.org.br/p/pidgin>).

Dessa forma, os surdos se reafirmam como os donos da Libras e os professores legítimos da mesma. Kassar (2000) discute alguns movimentos na formação do pensamento contemporâneo (naturalismo, positivismo, liberalismo), caracterizando valores e marcas que se revelam nos modos de organização educacional e social. Historicamente, os deficientes que eram vistos como improdutivos passam a ser educados para fazer parte da mão de obra e oferecer uma força de trabalho a que se adaptem. Essa concepção afeta e se reverbera nos sujeitos imersos na dinâmica das práticas sociais. “No liberalismo clássico, podemos identificar o "ser individual" como força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo” (KASSAR, 1998 p. 03).

Percebemos, no âmbito do trabalho para os surdos, uma concepção de que o mais natural a eles é trabalhar no ensino da Libras, visto que são, predominantemente, os falantes nativos dessa língua. Essa é uma das linhas de argumentação que fundamentam a prioridade aos surdos no ensino de Libras pelo ingresso aos cursos de formação e no âmbito da contratação. Os surdos como professores preferenciais emergem no final dos anos 90 e se acirram na primeira década do século XXI.

A FENEIS e o CAS oferecem o curso de formação destinado exclusivamente para o público de surdos. Há uma preocupação na formação dos surdos, na valorização do surdo, na promoção de um espaço de trabalho digno. A FENEIS é uma instituição de surdos e o CAS é do governo, ou seja, são instituições que ocupam lugares ideologicamente marcados.

Os cursos intensivos são reflexos da política de capacitação desenvolvida pelo MEC, pois verbas são destinadas à formação de servidores públicos a fim de promover novas propostas pedagógicas, como essa de educação bilíngue, sendo necessário ter professores de Libras, mas sem condições de promover cursos graduais, progressivos. Em cursos aligeirados, falta espaço/tempo para reflexão, para experienciar a prática pedagógica.

No ano de 2007, em São Paulo, muitos dos cursistas eram do interior do estado. A solução encontrada para formar sem um gasto maior foi condensar as aulas em uma semana, concentrar os cursistas em hotéis (custeados pelo Estado) para que rapidamente

eles pudessem assumir o compromisso de ministrar cursos de Libras na sua cidade de origem, a partir da capacitação recebida.

O estudo da educação como uma organização cultural exige que se procure compreender os tipos de organizações econômicas e sociais que são produzidas em condições específicas.

As bases dos estudos da cultura organizacional firmam-se na teoria sistêmica e na teoria da contingência, constituindo suporte para ação dos consultores organizacionais. A partir da dimensão simbólica, busca-se atingir o sucesso da organização, respondendo às exigências de cada contexto e de cada época. Os conhecimentos sobre a cultura organizacional são usados como estratégia, para potencializar o desenvolvimento de políticas que visam garantir maior produtividade a partir do desenvolvimento dos recursos humanos e comprometimento dos mesmos com os objetivos e metas da organização (TEIXEIRA, 2002, p. 41).

De maneira mais simples, pode-se dizer que a cultura organizacional constitui o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização. Neste aspecto, foram grandes os impactos que a implantação de um projeto de projeção da Libras exerceu sobre a escola. Envolvendo uma multiplicidade de atores e diferentes aspectos da prática cotidiana das unidades escolares e ONGs, os cursos para formação de pessoas que instruísem a Libras revelam a implantação permanente de projetos de formação. Todavia, sem muitas inovações, pois se baseavam no mesmo material – Libras em Contexto.

Esses instrutores formados pelos cursos de capacitação da FENEIS precisavam ser absorvidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação para que ministrassem cursos de Libras. Contudo, estes agentes seriam contratados para ministrar cursos de formação sem vínculo empregatício com estas mesmas secretarias – o cargo ou função de professor surdo, professor bilíngue ou instrutor surdo ainda estava por vir. O problema está em não serem funcionários concursados das redes estadual e municipal. “É através do processo de reapropriação de reinterpretação que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelo sistema de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola” (TEIXEIRA, 2002, p. 40). Dessa forma, as escolas terceirizavam o ensino de Libras e os instrutores eram contratados por empresas terceiras ou as escolas elaboravam projetos temporários de capacitação do corpo docente.

Como estes profissionais não estavam previstos na grade de cargos de estados e municípios, o único modo de contratá-los legalmente é: criar os cargos e a carreira com legislação específica aprovada em câmaras de vereadores/deputados, o que demanda tempo e trabalho político e que foi acontecendo lentamente em vários locais, ou atender a legislação específica que diz que, para o atendimento de pessoas com deficiência, se a unidade escolar não tiver os profissionais necessários, ela pode conveniar-se com instituição de mérito reconhecido na área e repassar verba pública para ter o serviço desses profissionais. Assim é possível abrir processos de licitações e contratos pela administração pública a fim de suprir as necessidades de cada realidade (BRASIL, 1993). O contrato de pessoas em órgãos públicos atende às normas do Tribunal de Contas, ficando bem complexa a contratação de instrutores de Libras sem formação superior (licenciatura). Desta forma, é preciso um projeto político para prever estes profissionais nas redes de ensino. A contratação por meio de convênios era uma forma de não adiar ainda mais a entrada deles na escola – mas há implicações – salários baixos, sem garantias trabalhistas, instabilidade.

Consideramos que essa maneira de financiar e gestar a formação de professores de forma compactada é um problema. Quando as secretarias desenvolvem a formação de instrutores de Libras nesse formato, as questões se agravam, visto que esse agente não teve uma formação inicial (graduação), então esse curso de instrutores não se configura como em espaço complementar e de aperfeiçoamento (formação continuada), mas em um espaço de introdução às particularidades de ensino de Libras, por vezes, seu primeiro contato com uma reflexão sobre a língua de sinais, e sobre o ensino de língua. Muito provavelmente são falantes da língua sem qualquer reflexão sobre metalinguagem ou didática. Assim, eles são submetidos a uma formação rápida para ministrar cursos de Libras em sua cidade e, por vezes, repassar essa formação a surdos que não puderam participar da formação. Os pressupostos revelam uma visão simplista da Libras e do ensino dessa língua – ficando tudo aligeirado – todavia, era o início da divulgação da língua e da ampliação do conhecimento – não havia tempo hábil e mesmo pessoas com formação em número suficiente para melhor formar professores surdos, pois havia uma urgência e uma simplificação. Contudo e, ao mesmo tempo, essa foi uma estratégia que também excluiu o surdo de uma formação mais aprofundada.

Dessa maneira, a instituição que forma entende que essa formação capacitou o sujeito para a ação pedagógica de ensino de língua e o próprio sujeito que passou por tal

formação a interpreta como sua porta de entrada para outro status. Há a concessão de um poder social de ser ‘o instrutor de Libras’ devidamente legitimado. Essa dinâmica é denominada por Bourdieu (2007) de “duplo vínculo”.

Tal fenômeno é perfeitamente ilustrado pelas afirmações de alguns excluídos [...] que fazem coexistir a lucidez mais extrema sobre a verdade de uma escolaridade, cujo único objetivo é ela mesma, com a determinação quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para desfrutar melhor o tempo de liberdade e gratuidade oferecido dessa forma pela instituição: aquele que tentar fazer sua a mentira que a instituição proclama a seu respeito está votado, por definição, à dupla consciência e ao *double bind* (BOURDIEU, 2007 [1992], p. 223).

O foco da formação do curso de capacitação de instrutores idealizado e aplicado pela FENEIS e, por vezes, aplicado pelas secretarias estaduais de educação, tem sido a formação para ensino de Libras como segunda língua, mais precisamente usando o livro “Libras em Contexto”.

A questão é que o instrutor que recebe um treinamento para trabalhar com um livro específico – dirigido para o ensino de ouvintes – acaba por assumir outras funções nas escolas, como, por exemplo, ensinar Libras como primeira língua também para as crianças surdas matriculadas, sem formação alguma para tal intervenção pedagógica (PEREIRA, 2008; SILVEIRA, 2006); ensino de Libras para pais, uma clientela geralmente sem alto nível de instrução e com certa resistência ao contato com a Libras (DIAS et al., 2002), para funcionários da escola e para os professores das escolas, o que demanda programas de cursos diferentes e didáticas específicas para cada grupo.

Assim, a realidade educacional passa a demandar uma atuação mais ampla. Muitos programas de educação bilíngue precisam desenvolver uma capacitação em serviço do instrutor surdo contratado e proporcionar um par mais experiente para orientá-lo no planejamento e execução das aulas de Libras (DIAS e PEDROSO, 2000; DIAS et al., 2002; SANTOS e GURGEL, 2009).

Assim, constata-se que o modelo de formação ‘aligeirada’ com um conjunto de horas em uma semana é insuficiente, mas era preciso começar de algum lugar e não se pode dizer que o MEC tivesse um projeto de educação bilíngue. Ele oferece ações, mas não tem um projeto mais amplo de educação para as comunidades surdas. O que por vezes ocorre é formação em serviço, em função das demandas da própria escola e o

ensinar Libras parece ser uma ação considerada suficiente. No processo de ensino os sujeitos vão construindo saberes experienciais.

Mesmo para os instrutores que concluíram um curso de capacitação para formação de instrutor e trabalham no ensino de Libras, faltam espaços para reflexão de sua prática, para estudos sobre metodologias mais apropriadas ao ensino de língua de modalidade espaço-visual – Libras, para troca de experiências e materiais didáticos, para analisarem quais competências são necessárias para melhorar o ensino da Libras.

Para Carneiro (2010, p. 102), no exercício da profissão, o docente realiza várias atividades para as quais não teve formação alguma, pois essa é a realidade de qualquer professor. “Trata-se de um trabalho invisível e pouco valorizado, mas que exige tempo e mobilização de saberes construídos na cotidianidade”. Assim, os professores de Libras, como quaisquer outros profissionais, precisam de formação inicial, formação em serviço e formação continuada, já que se comprometem com tarefas plurais, complexas e que merecem atenção formativa.

A questão é que o curso de capacitação de instrutores da FENEIS e oferecidos nos CAS, na sua gênese, foi organizado como um treinamento para o uso do material didático “Libras em Contexto”, comercializado pela instituição e que pouco favorecia a reflexão sobre os processos de aprendizagem e as diferentes metodologias de ensino de segunda língua. O “Libras em Contexto” como método fechado é protetivo, dirige o olhar e faz ser minimamente organizado. Isso é importante para uma prática pouco formalizada academicamente como é o ensino de Libras até então, ou seja, este material tem seu mérito, mas ao mesmo tempo só ele e apenas ele empobrece, não amplia os debates e não promove crescimento do saber docente e de seu fazer.

## **2.2 Cursos de extensão universitária**

Além do curso de capacitação oferecido pela própria FENEIS e CAS abordados anteriormente, foram poucas as oportunidades dos instrutores de Libras participarem de cursos em instituições de ensino superior – IES como cursos de extensão universitária ou quaisquer outros, já que não havia formação específica para ensino de Libras.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais precisamente a Faculdade de Letras da UFRJ, foi pioneira neste aspecto. Por meio do grupo de pesquisa “Estudo da Libras, Aquisição da Linguagem e Aplicação à Educação de Surdos”,

coordenado pela Profa. Dra Lucinda Ferreira Brito, organizou-se o II Congresso Latino Americano de Bilinguismo (Língua de Sinais / Língua Oral) para Surdos, no período de 12 a 17 de setembro de 1993.

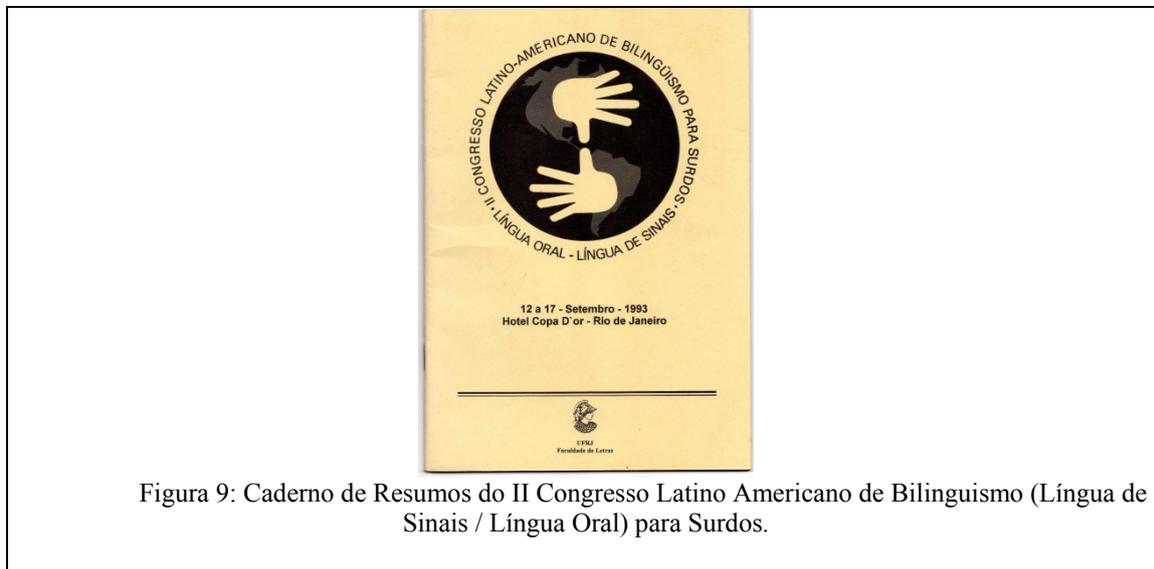


Figura 9: Caderno de Resumos do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo (Língua de Sinais / Língua Oral) para Surdos.

Houve dois pré-congressos com duração de três semanas para formação dos professores de Libras de vários estados brasileiros, entre 17 de agosto e 10 de setembro de 1993. O curso objetivava a capacitação dos Instrutores de Libras e foi ministrado pelo professor americano Ken Mikos. No curso, durante uma semana, foram abordados temas sobre a metodologia de ensino da *American Sign Language (ASL)* para os professores surdos brasileiros. Foi oferecido também um minicurso com o professor sueco Mats Jonsson sobre metodologia de ensino de Língua de Sinais Sueca (MONTEIRO, 2006).

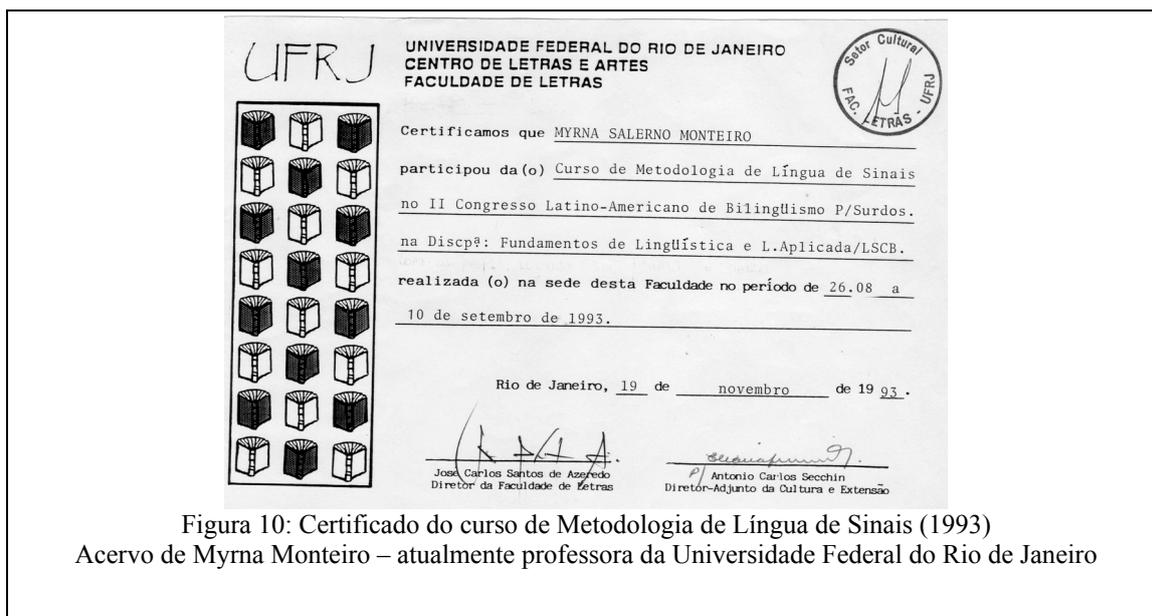


Figura 10: Certificado do curso de Metodologia de Língua de Sinais (1993)  
Acervo de Myrna Monteiro – atualmente professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro

É interessante constatar que a partir do contato com o curso sobre métodos de ensino de línguas gestuais visuais, e com os livros didáticos produzidos para o ensino de ASL de autoria do palestrante Ken Mikos denominado “*Signing naturally*”<sup>21</sup> – *Functional Notional Approach* (nível 1 e 2 – contendo livro do professor com o guia do currículo e o livro do aluno – 1989) (Figura 11) os surdos brasileiros passaram a pensar sobre uma produção de material para ser usado no ensino de Língua Brasileira de Sinais. “Sinalizando Naturalmente” é um dos currículos mais amplamente utilizados para o ensino de ASL nos Estados Unidos e Canadá.

<sup>21</sup> Este material foi desenvolvido a partir da concepção de que aprender uma língua é usa-la, introduzindo um vocabulário contextualizado e diálogos em conversação filmada. As fitas em VHS do livro de estudantes incluíam além dos diálogos, espetáculo com artistas surdos, histórias de configuração de mãos em ASL, poesias, contação de histórias e lendas. Para o ensino de uma gramática avançada de ASL, os alunos tinham a possibilidade de assistir a produção articulatória dos sinais, identificando a modificação de produção de algum parâmetro, ocasionando a alteração do significado; como e quando ocorrem as expressões faciais e movimentos corporais como: cabeça e olhos são usados em frases, sendo esses os elementos que proporcionam a concordância na língua. As Unidades incluem lições sobre como fazer pedidos e falar sobre rotinas, localizar as coisas pela casa, como queixar-se, fazer sugestões e pedidos, trocar informações pessoais: acontecimentos da vida, a descrição e identificação coisas, falando sobre o fim de semana, entre outros temas.



Consideramos que o contato com experiências de ensino de outras línguas de sinais como ASL e língua sueca de sinais propiciou aos surdos brasileiros reflexão sobre metodologias e técnicas de ensino a serem aplicadas no ensino da Libras. Este material influenciou o que mais tarde se consolidou como o livro Libras em Contexto no Brasil.



Dez anos mais tarde, em 2003, Mats Jonsson volta ao Brasil para ministrar outro curso, em um evento denominado ‘Simpósio de Política educacional dos países Nórdicos: bilinguismo’, realizado de 28 de julho a 1º de agosto de 2003, em São Paulo (figura 12). Cabe destacar que o evento foi interpretado da língua americana de sinais para a língua brasileira de sinais pelo surdo Ricardo Nakasato para os cursistas surdos

participantes. Essa foi uma parceria entre FENEIS/SP, MEC Secretaria de Educação Especial e Faculdade UniSantana. O tradutor surdo era formador de instrutores e trabalhava no CELES na FENEIS-SP.

Levantamos apenas estes dois eventos no Brasil, neste período, registrados na FENEIS-SP (nossa fonte de consulta). Outros encontros podem ter ocorrido e podemos não ter tido acesso, mas, de todo modo, eventos deste tipo foram de fundamental importância para a reunião de surdos e de lideranças da comunidade surda, expoentes interessados na educação de surdos e na qualificação do ensino de Libras.

Nesses poucos momentos, os professores surdos brasileiros puderam ter contato com uma forma diferente de conceber a língua e seu ensino. Nas palavras de Bakhtin (1992):

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 92 e 93).

É na interação com o outro, em um determinado contexto e tempo específico, que os sinais vão tomando significado. Nesse processo, vamos procurando compreender a fala do outro com quem conversamos levando em conta as pessoas envolvidas, suas funções sociais e os discursos “atravessados” nesse novo discurso. Assim, o trabalho com lições, sendo essas um tema que direciona as interações, forma a base para um currículo de ensino de segunda língua para ouvintes, diferente do ensino de léxico antes muito valorizado pelos professores<sup>22</sup> de Libras no Brasil.

No ano de 2005, o grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo – USP denominado de ‘Estudos da Comunidade Surda – ECS’, vinculado à Faculdade de

---

<sup>22</sup> Neste tópico, usamos o termo professores de Libras, pois os cursos de extensão universitária são, geralmente, destinados a professores ou professores em formação.

Filosofia Letras e Ciências Humanas, convidou Sherman Wilcox (linguista da Universidade do Novo México – EUA, que participou da expansão dos cursos de língua de sinais nos Estados Unidos e em cursos de formação de professores de língua de sinais) para ministrar um curso em São Paulo sobre Línguas de Sinais. O curso foi interpretado por Ricardo Sander (intérprete) do inglês para Libras.

Eventos desse tipo podem ser considerados marcos, visto que não havia formação continuada, então trazer algum especialista em ensino de língua de sinais para uma atividade com professores surdos era um modo de criar um contexto de debate e reflexão sobre a área e sobre as próprias práticas – tornam-se marcos formativos na ausência de espaços elaborados para a continuidade destes estudos. Tais eventos promovem também o acesso ao capital cultural institucionalizado que alude à objetivação do capital cultural incorporado sob a forma de títulos (certificados), como um curso de extensão expedido por uma universidade reconhecida como a Universidade de São Paulo – USP.

Para suprir essa falta de material e de formação, a FENEIS – SP ofereceu, ainda, cursos livres para desenvolver a competência para capturar, editar e produzir vídeo com o *Windows MovieMaker* para que os professores de Libras pudessem elaborar materiais próprios para suas aulas, além de curso de edição de vídeo (2008). Logo depois ofereceu curso sobre metodologia de ensino de segunda língua (2009) com objetivo de proporcionar ao instrutor de Libras uma base teórica e instrumentos práticos necessários para organizar a sua prática docente no processo de ensino e aprendizagem do ensino da Libras como segunda língua para ouvintes adultos, por meio de reflexões teóricas que serviram de base para as práticas docentes especificamente voltadas para o mesmo. Composto pela introdução às abordagens e metodologias de ensino de L2 e apresentação das críticas feitas aos métodos dos cursos de segunda língua; reflexão sobre uso de material didático: o que observar em material específico e como escolher ou adequar materiais para o ensino de um aluno/grupo ou tópico em especial.

Entretanto, esses cursos atendem uma pequena parcela da população que está envolvida no ensino da Libras. Às margens, está um número significativo de instrutores desprovido de orientação metodológica e formação. Longe ainda estão de acessar as pesquisas e inovações sobre ensino de línguas, principalmente pelo caminho da publicação escrita em português ou inglês, porque surdos adultos que são professores de

Libras, em grande parcela, carregam uma defasagem na habilidade de leitura e escrita do português, decorrente do histórico da sua educação.

A compreensão dessas diferentes frentes de formação deve ser entendida como processo particular de realização de uma revolução social, reconhecimento de uma minoria linguística, de outra língua corrente no Brasil além do português. O problema da formação não é uma questão estritamente para o ensino da Libras e não pode ser entendida dissociada da larga compreensão da revolução da educação brasileira em que se populariza o ensino superior também por meio da educação à distância.

### **2.3 Curso de graduação em Letras Libras**

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 prevê a formação de professores de Libras em licenciatura específica. As lideranças da comunidade surda<sup>23</sup> em negociação com o MEC pleiteiam a execução de tal projeto. Todavia, o MEC, em momento de expansão do ensino superior, e para esse fim, tem usado a modalidade de ensino à distância (EaD) (QUADROS e HEBERLE, 2006) que propõe a produção do curso de licenciatura Letras Libras na modalidade EaD. A FENEIS, já com um objetivo mais claro de incentivar e promover uma educação bilíngue para surdos, aceita tal proposta, visto que teria uma educação em massa para todo o Brasil e proporcionaria aos surdos a possibilidade de conquista do título acadêmico de professor de Libras, e não apenas de instrutores de Libras como vinha ocorrendo. Também como estratégia, a FENEIS mantém a exigência da prioridade das vagas para alunos surdos, isto posto já no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Decisões estas político ideológicas, de reserva de mercado para os surdos, foram importantes para ampliar a participação e capacitação de professores surdos. Contudo, como efeito dessas ações, ocorreram pressões de ouvintes com interesse de também participar deste curso de formação, demandando ajustes por parte da universidade executora do projeto. Como consequência, foi aberta uma segunda turma, criando uma faceta de formação

---

<sup>23</sup> Cabe esclarecer que alguns surdos foram “empoderados” com os títulos escolares de mestres e doutores, estes mesmos surdos ocupando o espaço de professores de universidades públicas, ao mesmo tempo em que assumiram cargos políticos dentro da FENEIS, como a presidência, diretoria administrativa, diretoria de políticas educacionais e de acessibilidade, e passam a agregar dois poderes, a saber: o de legitimação profissional pela certificação e legitimação social como representante de uma comunidade surda.

preferencialmente voltada para candidatos ouvintes, ou seja, o curso de Letras Libras bacharelado, destinado à formação de tradutores-intérpretes.

Desta forma, o primeiro curso de formação superior de professores de Libras no Brasil foi elaborado na modalidade de ensino de educação à distância, fazendo uso da plataforma Moodle para interação de nove polos em todo o Brasil; mais de 500 alunos na primeira turma (2006-2010) e ampliação para 20 polos, e 1000 alunos na segunda turma (2008-2012).

A primeira turma foi instalada nos seguintes polos: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Centro Federal de Formação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO).

Com a ampliação das parcerias, as seguintes instituições passaram a integrar o Letras Libras, a partir de 2008, sendo elas: Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Figura 13: Vestibular na USP – São Paulo 2006  
Acervo da autora

O curso Letras Libras foi criado na modalidade à distância para atender aos surdos interessados em ensinar a língua de sua comunidade e promover uma formação em massa. Há também o agravante de que poucos são os especialistas mestres e doutores com produções acadêmicas e conhecimento para ministrar disciplinas específicas de linguística descritiva, linguística aplicada a Libras e Educação de surdos do curso Letras Libras, o que reforçou a necessidade do curso à distância ser organizado em uma única universidade e aplicado em todo o território nacional. Mesmo sendo especialista em algum campo de estudo e que suas pesquisas estivessem envolvidas com a Libras, é importante pontuar que tais professores, em sua maioria, não tinham experiências como professor de Libras, o que tornava complexo o processo de formar professores sem se saber quais eram as necessidades formativas de professores que têm a tarefa de ensinar uma língua gestual visual. Como todo projeto pioneiro, foi necessário partir de um ensino com base nas teorias e nas experiências de ensino de línguas orais.

Para Cerny, Quadros e Barbosa (2009), o curso é fruto da luta política dos surdos. Afirmam que:

Este curso está em consonância com as políticas afirmativas que o Brasil vem assumindo nas últimas décadas. Em observância ao Decreto 5626/2005, o curso de Letras-Libras procura garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inserção no mercado de trabalho (CERNY, QUADROS e BARBOSA, 2009, p. 1).

Na atualidade, cursos na modalidade educação à distância são comuns. Para refletir sobre esse tipo de formação, é imprescindível compreender, a partir do contexto histórico, as regras gerais dos cursos à distância, principalmente no que tange a organização do currículo, do que ensinar e como ensinar. Também analisar como essas regras se processam na perspectiva do aluno e associá-las a condições externas, isto é, às práticas pedagógicas, à organização escolar, às políticas públicas e à formação de professores, a fim de nos aproximarmos gradativamente a um conjunto de elementos que irão nos permitir avançar com a proposta de formação de professores de Libras, visando, sobretudo, maior coerência entre o projeto social de educação bilíngue e a formação de professores de Libras (ALBRES, 2010).

Com base na grade curricular do curso (anexo 8), no qual cada uma das disciplinas tinha professores autores que produziam um material base da sua disciplina,

denominado de “texto base da disciplina”, o currículo nos leva a refletir sobre o conteúdo ao qual os alunos tiveram contato, e oferece subsídios para acompanharmos o seu vir a ser como professor de língua.

É comum se atribuir um conjunto de leituras e atividades com uma média de horas de trabalho para os alunos em cursos à distância. Todavia, constatamos existir uma projeção de horas ficcional, pois as 60 páginas do "texto base da disciplina" (do material de leitura por disciplina) são as mesmas para uma disciplina de 60, 80 ou 120 horas.

O curso foi organizado em quatro anos com disciplinas introdutórias e com núcleos de formação em linguística e em educação (metodologias de ensino). Uma grande preocupação dos organizadores do curso foi o respeito à condição linguística dos alunos, proporcionando acesso ao conteúdo de cada disciplina em Libras (texto traduzido em Libras, vídeo-aula em Libras e DVD em Libras) e oferecendo a possibilidade de produção dos alunos em Libras, por meio de registro em vídeo (SOUZA, 2010).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso Letras Libras apresenta a seguinte definição:

A proposta pedagógica deste Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS ancora-se em três importantes princípios para a formação na modalidade à distância: a interação, a cooperação e a autonomia. A ideia é de que tais princípios sejam considerados como meta para orientar o percurso teórico-metodológico do Curso. Estes princípios demarcam o referencial conceitual para a estruturação dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a elaboração dos passos metodológicos das disciplinas e a construção dos instrumentos de avaliação. Além de nortear a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, é o referencial básico para toda a equipe multidisciplinar, envolvida na construção dos materiais didáticos (UFSC, 2006, p. 06).

Os três princípios: cooperação, autonomia e interação são articulados, porque são interdependentes e estão pautados na lógica da educação à distância, onde a autonomia dos alunos se faz imprescindível.

Com base nas propostas de formação de professores de línguas (curso de letras) e seus núcleos curriculares, analisamos a proposta curricular do curso Letras Libras.

Dessa forma, desenvolvemos uma análise do curso, categorizando-o em quatro núcleos, conforme apresenta o anexo 8:

1 – Núcleo de Estudos Introdutórios (grifado com marca-texto amarelo no anexo 8): Abrangendo educação, psicologia, estudos linguísticos, literatura, tradução e educação à distância (6 disciplinas com 360 horas).

2 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos (grifado com marca-texto azul no anexo 8): Disciplinas do campo da linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), aquisição da linguagem, escrita de sinais (I a IV) e LIBRAS (I a V) (21 disciplinas com 1.620 horas).

3 – Núcleo de Estudos Pedagógicos (teórico-prático): (grifado com marca-texto verde no anexo 8): Neste núcleo estão as disciplinas de linguística aplicada, didática, as disciplinas de metodologias de ensino (como língua materna, segunda língua e literatura surda). Construindo olhares sobre o cotidiano escolar; problemáticas da profissão docente; e aprofundando relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico (10 disciplinas com 750 horas).

4 – Núcleo de Estudos Integradores (grifado com marca-texto cinza no anexo 8): Estágios Supervisionados e Práticas (3 disciplinas com 430 horas).

O curso foi instituído com 2.220 horas aula mais as atividades acadêmico-científico-culturais, desta forma, em questão de carga horária, segue o estabelecido pelas diretrizes do MEC para formação de professores. Levantamos a questão de que o peso e dimensionamento dos conhecimentos atribuídos a este curso (organizados em núcleos) estaria dimensionada em quantidade de horas inferior à necessária para uma formação consistente de professores, pois há disciplinas com conteúdo de ensino insuficiente – principalmente as da área pedagógica, e conseqüentemente estabelece dificuldades de cumprir os requisitos das diretrizes curriculares – formação docente. O núcleo menos privilegiado é o pedagógico e isto faz falta para a atuação como professor.

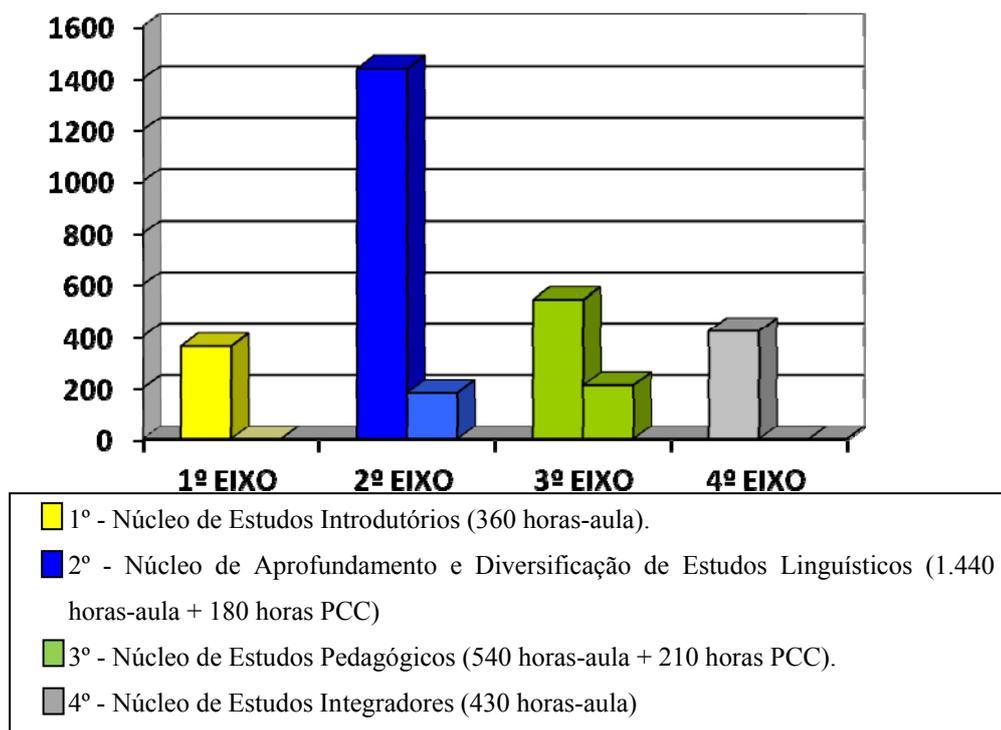


Gráfico 1 – Núcleos de Estudos do Curso Letras Libras com respectiva carga horária

O 1º **Núcleo de Estudos Introdutórios** foi composto por disciplinas sem relação com a prática, disciplinas essencialmente teóricas e de formação complementar ao professor.

No 2º **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos** é o núcleo com maior carga horária e de grande status no curso. Houve a preocupação com uma formação linguística abrangente, visto que havia disciplinas contemplando inclusive os estudos sobre o funcionamento das línguas orais, e paralelo a isso os estudos sobre as línguas de sinais LIBRAS (I a VI), cobrindo todos os níveis de análise linguística e campos de estudos.

Algumas disciplinas do 2º Núcleo contavam com atividades de Prática de Componente Curricular (PCC), sendo esta uma oportunidade de relacionar teoria e prática. Apesar de LIBRAS (I a VI) serem obrigatórias as atividades de PCC, consideramos que essa prática não estava relacionada à prática de ensino e sim à prática investigativa, de descrição da língua, de desvelamento de aspectos linguísticos da Libras, ainda pouco conhecidos pela falta de referencial teórico sobre a descrição e funcionamento da Libras. Nestas práticas, os alunos, a partir de experimentos, traziam

dados para discussão nos encontros presenciais, o que favorecia sua reflexão sobre a língua, mas não necessariamente sobre o ensino da língua.

Todas estas disciplinas tinham carga horária de 60 horas/aula mais 30 horas de atividades de PCC, totalizando 90 horas. Nesse contexto, para cada disciplina, eram disponibilizados textos com roteiros de leituras e atividades correspondentes às 60 horas/aula e às atividades de PCC, correspondentes às 30 horas.

Apresentamos a seguir as ementas das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (I a VI) para ilustrar a organização do 2º Núcleo.

**LLE9121 Língua Brasileira de Sinais I (PCC 30 h/a) Ob 90**

O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e linguísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: fonologia e morfologia. Atividades de prática como componente curricular. (2º período)

**LLE9122 Língua Brasileira de Sinais II (PCC 30 h/a) Ob 90**

Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Atividades de prática como componente curricular. (3º período)

**LLE9123 Língua Brasileira de Sinais III (PCC 30 h/a) Ob 90**

O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores. Atividades de prática como componente curricular. (4º período)

**LLE9124 Língua Brasileira de Sinais IV (PCC 30 h/a) Ob 90**

Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista linguístico e topográfico. Atividades de prática como componente curricular. (5º período)

**LLE9125 Língua Brasileira de Sinais V (PCC 30 h/a) Ob 90**

Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular. (6º período)

**LLE9126 Língua Brasileira de Sinais VI (PCC 30 h/a) Ob 90**

Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. A questão do bilinguismo: português e língua de sinais. Atividades de prática como componente curricular. (7º período)

(BRASIL, UFSC, 2006)

Todas as seis disciplinas de Libras estavam organizadas para trabalhar com o conteúdo linguístico em 60 horas/aula e trabalhar com a prática de componente curricular em 30 horas, totalizando 90 horas por disciplina.

As disciplinas de Libras que compunham o 2º Núcleo do currículo, acima apresentadas, foram desenhadas para contemplar estudos linguísticos sobre a Libras – práticas de investigação sobre a língua. O PPC seria uma tentativa de aproximação com a escola, de ir para a escola, de ir para um espaço de observação no qual a Libras estivesse em circulação, buscando refletir sobre o ensino deste componente curricular. Somando as horas dos PCCs de todas as seis disciplinas de Libras do 2º Núcleo, ou seja, das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, seriam 180 horas destinadas à reflexão sobre a transposição didática, ou seja, sobre formas de transformar um conhecimento científico (descrição de língua) em "conhecimento ensinável", em conhecimento aplicável em aulas de língua de sinais para diferentes públicos e níveis de ensino.

Para melhor explicar o funcionamento do PCC, no núcleo 2 do currículo, apresentamos a disciplina de Língua Brasileira de Sinais I (2º período).

A disciplina foi organizada tendo o texto de base (material escrito organizado pelos professores), atividades à distância, como também quatro encontros presenciais. Os três primeiros encontros com videoconferências visando a explicação do conteúdo e a orientação das atividades e no último encontro com uma prova final. Os estudos dos alunos foram sequenciados com quatro roteiros de leitura (unidade 1, 4, 7 e 9), quinze atividades para serem realizadas ao longo de dois meses e um trabalho final.

Constatamos que os quatro roteiros de leitura<sup>24</sup> estavam baseados em textos do campo da linguística. Foram propostas quinze atividades; 14 delas, da 1 a 14, contemplavam questões linguísticas (conhecimento científico) e apenas a atividade 15 abordava uma questão didática (conhecimento pedagógico), conforme anexo (anexo 9).

---

<sup>24</sup> Roteiro de Leitura

UNIDADE 1: Temática: linguagem, cérebro e língua de sinais - Textos para leitura: RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. Em Língua de sinais e educação do surdo. Eds. Moura, M. C.; LODI, a. C. e PEREIRA, M. C. Sociedade Brasileira de Neuropsicológica. SBNp. São Paulo. 1993.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U. & KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. Em Língua de sinais e educação do surdo. Eds. Moura, M. C.; LODI, a. C. e PEREIRA, M. C. Sociedade Brasileira de Neuropsicológica. SBNp. São Paulo. 1993.

UNIDADE 4: Temática: língua de sinais é língua - Texto para leitura: QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004 – Capítulo 1.

UNIDADE 7: Temática: fonologia da língua brasileira de sinais 1 -Texto para leitura: QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004 – Capítulo 2.

UNIDADE 9: Temática: morfologia da língua brasileira de sinais - Texto para leitura: QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004 – Capítulo 3.

A título de ilustração, selecionamos uma atividade de conhecimento linguístico desta disciplina (atividade 11) e uma sobre conhecimento pedagógico (única – atividade 15).

### Atividade 11

A partir dos dicionários da língua de sinais brasileira disponíveis online e de seu próprio conhecimento da língua, identifique cinco sinais com morfema aditivo, cinco sinais com morfema reduplicativo, cinco sinais com morfema alternativo, cinco sinais com morfema zero e cinco sinais com morfema subtrativo.

Para finalizar, elaboramos uma atividade final, que faz parte das 30 horas práticas da disciplina, em que vocês devem elaborar atividades sobre os principais assuntos discutidos nas 12 unidades para realizar com seus alunos. Usem a imaginação e criem boas atividades!!! Nesta unidade, vocês realizarão a Atividade 15 do ambiente.

### Atividade 15

1. Elaborar uma atividade para trabalhar com as configurações de mão.
  2. Elaborar uma atividade para trabalhar com as locações.
  3. Elaborar uma atividade para trabalhar com os movimentos.
  4. Elaborar uma atividade para trabalhar com os processos de derivação na língua de sinais.
  5. Elaborar uma atividade para trabalhar com os processos de flexão na língua de sinais.
- (BRASIL, UFSC, 2007)

Se a disciplina de Língua Brasileira de Sinais I (2º período) tinha 90 horas, e dentre estas, 30 horas deveriam ser destinadas à reflexão para a prática pedagógica, pois estava previsto o PCC, então, das quinze atividades propostas na disciplina, cinco deveriam contemplar aspectos pedagógicos. Considerando que o processo ensino-aprendizagem não é uma conta matemática, podendo as atividades ter diferentes níveis de complexidade e demandarem maior ou menor dedicação, o argumento de quantidade não cabe, exclusivamente. Todavia, não podemos nos furtar de identificar que dentre as quinze atividades propostas, apenas uma requeria reflexão pedagógica. Destaca-se que a exigência que se fez foi de elaboração de jogos pedagógicos, não deixando abertura para que outras estratégias de ensino pudessem emergir.

Consideramos que o PCC não apresentou uma articulação consistente entre teoria e prática (ensino de Libras), mas se constituiu como um espaço pensado para aplicação de jogos para investigação linguística. O peso maior está na formação do cientista, do linguista investigando aspectos da fonologia da língua – tema alvo da

maioria das atividades propostas na disciplina. A atividade requeria que o aluno procurasse sinais ou relacionasse os conceitos linguísticos com os sinais da Libras, como na atividade 11.

Analisando as atividades propostas, podemos afirmar que maior valor é atribuído à investigação acerca do funcionamento da língua e não à reflexão sobre como abordar aquele conhecimento para uma prática pedagógica consequente. Não se criam oportunidades para o estudante refletir sobre práticas pedagógicas que levassem seus futuros alunos de Libras a se apropriarem de aspectos da fonologia da língua de sinais em toda sua riqueza de funcionamento espaço-visual.

Quando no currículo era destinado espaço para se pensar o fazer pedagógico, geralmente, este pensar era orientado por "*Usem a imaginação e criem boas atividades!!!*", como na atividade 15 da disciplina citada. A transposição didática era deixada a cargo dos alunos do curso Letras Libras apenas. Não se faz transposição didática simplesmente utilizando um conhecimento científico e inventando um jogo para aplicar aquele conhecimento. Não comparecem exemplos de atividades didáticas a partir das quais os estudantes pudessem discutir a relevância ou pertinência e pudessem se fundamentar para poder criar suas próprias estratégias. O fazer do professor parece um fazer mágico – ‘criado do nada’ – já que detendo o conhecimento linguístico, todo o resto emergirá.

Na constituição do currículo do curso, fica evidente a concepção de que o jogo era a estratégia pedagógica privilegiada para as aulas, e para a construção dos conceitos linguísticos. Dessa forma, as orientações das atividades faz circular a ideia de que um planejamento pedagógico se faz pela construção de um grande repertório de jogos pedagógicos.

Assim, apenas as disciplinas do 3º Núcleo de cunho pedagógico (sete disciplinas) trouxeram à tona a relação teoria-prática de ensino.

Dentre o conjunto de disciplinas, aquelas que focalizavam o ensino-aprendizagem foram agrupadas no 3º **Núcleo de Estudos Pedagógicos**. No primeiro ano, segundo período, foi ministrada a disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas” (90h/a + PCC 30h). Esta disciplina tinha como objetivo o estudo de princípios de linguística aplicada e sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas, além de levar os alunos a um posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e

aprendizagem, no que concerne aos princípios fundamentais da linguística aplicada, contemplando também atividades de prática como componente curricular – PCC.

No segundo ano, quarto período, a disciplina “Ensino de Língua Materna” (60h/a) tinha como objetivo a reflexão sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem, assim como análise e produção de material didático.

No terceiro ano, quinto período, “Educação de Surdos e Novas Tecnologias” (60h/a) tinha como objetivo a discussão sobre o uso das redes e multimídia na educação de surdos. E no sexto período, “Didática e Educação de Surdos” (60h/a) trabalhou principalmente com a discussão sobre o currículo na educação de surdos, dando enfoque de ensino nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos.

No quarto e último ano, sétimo semestre, o curso ofereceu as disciplinas de “Metodologia de Ensino em Libras como L2” (120h/a + PCC 30h), “Metodologia de ensino de Libras – L1” (60h/a + PCC 30h) e Metodologia de Ensino em Literatura Visual (60h/a + PCC 30h) com o objetivo de trabalhar as questões de prática de ensino.

Essas disciplinas podem ser organizadas em diferentes eixos de estudos, político, linguístico e de prática de ensino. Destacamos as disciplinas anteriormente citadas, visto que nelas foi focalizada a formação para ensino de Libras, tendo como objetivo refletir sobre o fazer pedagógico.

Todavia, constatamos que foi dada grande ênfase ao aprofundamento sobre aspectos da surdez, eliminando do currículo questões fundamentais para a formação de professores, como: o conhecimento sobre os fundamentos filosóficos da educação, a história da educação, princípios e métodos educativos, a relação da psicologia com a educação para a compreensão dos processos de aprendizagem e como base para a criação de métodos e estratégias de ensino, construção de curso com seu ementário e organização de planos de ensino, e produção de material didático, entre outros.

No 4º **Núcleo de Estudos Integradores** estão basicamente os estágios. “Estágio em Literatura Visual” (60h/a), “Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1” (180h/a), e “Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2” (180h/a). Vale esclarecer que a carga horária idealizada e planejada não foi executada em sua completude. Os alunos não tiveram tempo hábil para a realização de toda a carga horária durante o semestre. Agravado pelos escassos espaços para a realização do estágio, principalmente, no que se refere ao ensino de Libras para crianças surdas, visto que nem todos os municípios têm propostas de educação bilíngue nas quais esteja presente o professor

bilíngue, sendo complicada a criação de espaço para estagiar, espaços onde pudessem observar e participar de práticas que pudessem colaborar para a formação do professor surdo. O estágio em Ensino de literatura visual, inexistente tanto em escolas de surdos quanto em cursos de Libras como L2, teve que ser incorporado em atividades ligadas aos estágios em Língua Brasileira de Sinais como L1 e como L2. A proposta de literatura visual é sem dúvida inovadora e importante para professores surdos, mas o campo de estágio precisaria ter sido melhor pensando e criando situações em que os alunos pudessem praticar em alguma medida aquilo que aprenderam.

Do projeto de estágio Literatura Visual (60h/a), ensino de Libras como L1 (180h/a) e ensino de L2 (180h/a), a carga horária destinada ao contato com alunos reais, com os problemas inerentes à sala de aula, e da prática pedagógica em ação, foi muito restrita. Na prática, as atividades de estágio contemplaram aproximadamente 8 horas de ensino para as disciplinas que previam 180h/a e 4 horas de ensino para a que previa 60h/a.

Pelas dificuldades em definir os espaços de estágios nas diferentes regiões do país, a carga horária foi dividida em observação de aula, elaboração de quatro planejamentos de aula de Literatura Visual, oito planejamentos de aulas para ensino de Libras como L1, e oito planejamentos de aula para ensino de L2, e a aplicação dessas aulas, sendo oportunizados espaços em encontros presenciais para se compartilhar as experiências de ensino e uma reflexão coletiva sobre a prática pedagógica – mediada pelos tutores/orientadores de estágio, como também o tempo destinado à escrita do relatório de estágio.

Apresentamos a seguir, um gráfico em porcentagem do tempo destinado para cada núcleo anteriormente apresentado.

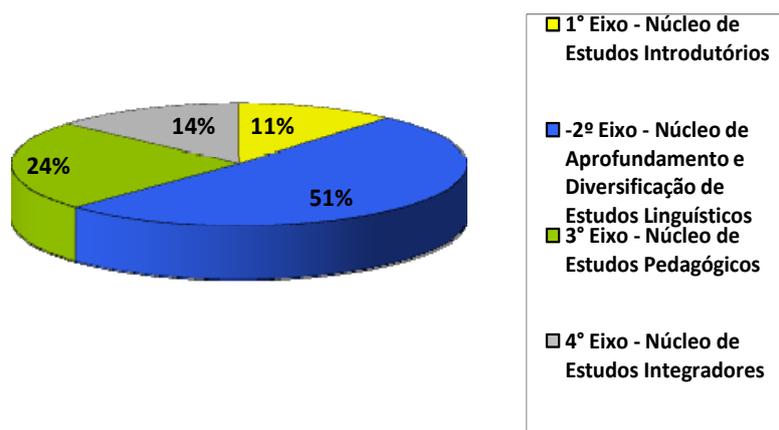


Gráfico 2 – Núcleos de Estudos do Curso Letras Libras com respectiva porcentagem de tempo destinado para cada núcleo

No Gráfico 2, apresentamos a carga do curso destinada para cada núcleo de estudos. Constatamos que para disciplinas do núcleo 1 (introdutórias) fora destinado 11% da carga horária do curso. Disciplinas no eixo 2 (linguística), fora destinado 51% da carga horária do curso. Fez-se uma eleição intencional no currículo para dar formação maior em linguística. Já o núcleo 3 (pedagógico) fora destinado 24% da carga horária do curso, e no núcleo 4 (estudos integrados) 14% da carga horária.

Destaca-se que a crítica construída nesta tese baseia-se na falta de cuidado de atribuir, também, um período para integralização das disciplinas, de forma que fosse possível construir conhecimento teórico e prático para atuação na docência. Tal reflexão é construída a partir da premissa de que apenas o dimensionamento entre diretrizes curriculares e carga horária mínima não é suficiente para a estruturação apropriada do curso de licenciatura em Letras Libras, principalmente, em um novo campo do saber, ou seja, ensino de uma língua de modalidade gestual-visual.

Constatamos maior detalhamento do campo da linguística e Libras, com disciplinas compondo uma gradação e evolução, como também maior tempo destinado para essa formação, em contraposição às disciplinas do campo didático-pedagógico, menor ênfase e articulação fora planejada. As disciplinas pedagógicas são pinceladas no decorrer do curso, desarticuladas do grande conhecimento científico-linguístico que os alunos tiveram acesso. Também constatamos a falta de espaços para melhor relacionar

teoria e prática. Verificamos ainda que se investiu, no início da formação, grande tempo ao conhecimento científico e a prática é deslocada para o final do curso, culminando nas disciplinas de estágio. O “3 + 1” dos debates sobre formação de professor persistem aqui, conteúdo científico apartado do debate sobre como ensinar. A lógica da formação deveria ser diferente, o problema não é só do “Núcleo 3 de Estudos Pedagógicos” (teórico-prático) ter 24% da carga horária e o “Núcleo 4 de Estudos Integradores” (estágios Supervisionados e Práticas) ter 14% da carga horária, perfazendo um total de 38% do curso de Letras Libras (disciplinas formadoras para a docência), mas principalmente na lógica cindida da teoria e prática, da necessidade de integrar debates sobre conhecimento científico e modos adequados de ensinar este conhecimento.

À formação para o trabalho com o ensino é dado valor menos importante. Como Saviani (2009) havia apontado, no campo da formação de professores, há grande valorização do conhecimento científico. A premissa parece ser que, se um sujeito sabe Libras e linguística, ele saberia dar aula. Estudiosos sobre formação de professores têm criticado esse modelo:

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, dizendo que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados (TARDIF, 2000, p. 11).

A concepção equivocada de formação apontada por Tardif (2000) também influencia a organização de formação dos professores de Libras no curso Letras Libras, como detalhado na análise curricular anteriormente realizada.

Precisamos considerar que este currículo é uma abstração, ou seja, sua organização pode ser moldada pelos professores, pelas práticas e pelas atividades

pedagógicas em sala de aula. Mas, o que esse documento apresenta é a valorização da disciplina linguística. Há tensões no processo de construção do currículo, visto que a produção coletiva envolve diferentes concepções e perspectivas pedagógicas. Historicamente, esse currículo (primeiro curso) também foi desenvolvido para legitimar a língua e seus profissionais. Ponderamos que esse desenho de currículo está fortemente marcado por uma história de desprestígio e lutas. A relação pedagógica é dialógica e bilateral, o fazer em sala de aula que “dá o tom” de como esse currículo se manifesta. Não existe um currículo ideal, pois cada qual atende uma necessidade específica e situada histórica e politicamente. Pudemos analisar o desenho do currículo do primeiro curso de Letras Libras (licenciatura) do Brasil e apontar alguns aspectos estruturais.

Dentre eles, a questão do tempo apontado por Saviani (2009), construído pela lógica de que primeiro se apresentam as disciplinas científicas e só ao final do curso atividades mais práticas e estágio docente são oferecidos.

Comparando as informações apresentadas no gráfico 1 e no gráfico 2, constata-se que em praticamente todos os eixos, há valorização de conhecimentos científicos. Observa-se que no gráfico 1, apenas dois eixos comportam componentes práticos, e no gráfico 2, 24% do curso é destinado aos aspectos pedagógicos. Ademais, houve a repercussão, no total da carga horária, do aumento do componente prático não só do eixo 3, mas também do eixo 2 com as atividades de PCC, bem como o fato das atividades serem agora mensuradas em horas, que por sua vez não revelam a real dedicação dos alunos ou permanência de execução de tais atividades, visto que o curso foi desenvolvido na modalidade à distância.

Diante do exposto, podemos apreender nos documentos do curso que a natureza dos saberes concebidos como necessários ao professor são conhecimentos científicos e conhecimentos práticos. Todavia, o peso atribuído ao conhecimento científico é consideravelmente maior e desarticulado das questões pedagógicas.

Barbosa e Cerny (2010) apresentam dados da avaliação realizada pelos alunos surdos e ouvintes (no decorrer do curso) do Letras Libras de todos os polos, coordenado pela UFSC. Dentre os objetivos da avaliação, estava a avaliação do “currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros)” (p. 159). A avaliação realizada pelos alunos estava pautada na sua percepção sobre acesso, compreensão e participação das atividades. Todavia, nada foi destacado pelos alunos sobre o currículo e nem os autores discorrem

sobre este tema no artigo mencionado. Ou seja, no processo avaliativo, a estrutura do curso não foi avaliada ou discutida.

O diferencial do curso estava na acessibilidade do material em Libras, todos os textos básicos das disciplinas foram disponibilizados com a tradução em Libras (CERNY, QUADROS, BARBOSA, 2009). Todavia, nem todos os textos estavam completamente traduzidos e a falta de competência em leitura e escrita restringiu e muito o acesso a outros materiais pelos alunos surdos.

Barbosa e Cerny (2010) indicam ainda que o problema de acesso à informação ficava prejudicado quando do atraso da tradução dos materiais (texto base e enunciados das atividades) para a Libras. Isso corrobora com a discussão outrora feita de dificuldades de acesso aos bens culturais pelas dificuldades com a leitura e a escrita do português. Mesmo um curso pensado e preparado para estudantes surdos enfrenta dificuldades na conversão de textos originalmente pensados em português para serem apresentados em Libras. Este é sem dúvida um aspecto presente no campo da formação de professores de Libras que precisa ser enfrentado cotidianamente.

Dentre os pontos positivos destacados pelos alunos e registrados por meio de escrita em questionário, estava a relação com o tutor:

*Gosto de estudar LETRAS + LIBRAS também percebi tutor preocupado todos os alunos, mas interessa aqui na sala tem discutir e opiniões depois tutor explica os conteúdos.  
Tutora e intérprete sempre tratam bem também preocupação e distribuição muito bem para mim e meus colegas.  
Tutores e intérpretes são excelente trabalho e fez maior apoio e colaboração. Alunos respeitam pelo trabalho com tutores e interação.  
(BARBOSA e CERNY, 2010, p. 164).*

Apesar de o curso ser à distância, o que os alunos destacam como ponto positivo é a relação face a face e a possibilidade de negociar em Libras os significados dos conceitos trabalhados no curso. A possibilidade de ter um professor (tutor) que ministre uma aula e propicie discussões coletivas.

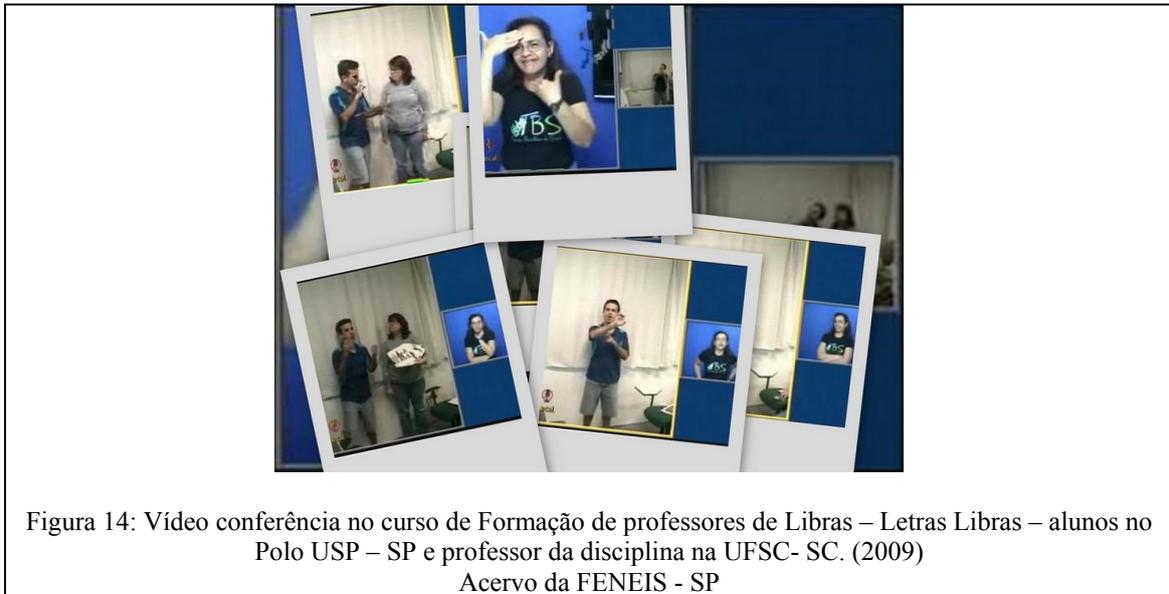


Figura 14: Vídeo conferência no curso de Formação de professores de Libras – Letras Libras – alunos no Polo USP – SP e professor da disciplina na UFSC- SC. (2009)  
Acervo da FENEIS - SP

A questão é que muitos surdos adultos, em decorrência dos problemas da educação básica, chegam à universidade sem muitos conceitos importantes para a reelaboração e construção de novos conceitos, mais complexos. A preocupação de produzir um curso nos moldes dos cursos de formação dos professores do país, na modalidade à distância, mas sem recriar um princípio de diferenciação na qualidade, levou a coordenação a construir adaptações linguísticas, ações para flexibilizar o acesso em respeito à condição monolíngue de alguns dos alunos surdos, ou seja, sem competência de ler um texto acadêmico (técnico) e construir conhecimento por meio dele.

Tarefa complexa de formar, principalmente no espaço da universidade, com níveis tão desiguais de capital cultural adquirido na educação básica, em diferentes regiões do país com contextos educacionais diversos. Sobre isso Bourdieu e Chapagne (1998), comentam:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU e CHAPAGNE, 1998, p. 223).

Os autores nos levam a refletir sobre as contradições da instituição escolar, e de certa maneira, de uma violência sobre aqueles que não teriam condições de participar dela pela própria condição a que foram submetidos historicamente, o que também perpassa a escola em seus níveis mais básicos.

Cabe esclarecer que para este trabalho, nos interessa entender como os professores de Libras, ao participar das formações aqui destacadas, principalmente aquelas promovidas pela FENEIS e a graduação em Letras Libras organizada pela UFSC, se constituem como professores de Libras, já que os participantes desta pesquisa passaram por estas formações.

Isto posto, preciso concordar com Almeida Filho (2009) que a formação básica profissional do professor de língua deva ser em letras (licenciatura), contemplada nas disciplinas de fundamentação teórica, nas disciplinas de cunho prático, nas disciplinas comuns e em estágio supervisionado, entre outras. Essa formação é problemática também para o ensino de línguas orais, e mais ainda no ensino de Libras, já que para essa língua falta uma descrição linguística mais completa. São escassas as experiências de ensino em diferentes níveis e docentes competentes para trabalhar com essa formação em todos os estados do Brasil.

Wilcox e Wilcox (2005) defendem que a formação de professores de língua de sinais deva ser feita por meio de cursos superiores ou de pós-graduação. Relatam uma experiência nos Estados Unidos que ofereceu um programa de mestrado para treinamento de professores de ASL como forma de ampliar sua formação e conhecimento. Tratava-se de um programa que trabalhava por meio de uma perspectiva cultural e linguística. Indicam ainda que, até recentemente, “os instrutores de línguas sinalizadas buscavam dicas do campo das línguas orais, frequentemente aplicando a teoria à prática com certo atraso” (WILCOX e WILCOX, 2005, p. 136). Defendem que, mesmo que o campo seja o ensino de língua de sinais, os professores podem e devem se apropriar do conhecimento academicamente construído sobre o ensino de línguas sobre os processos de aprendizagem de forma geral.

Para Leite e McCleary (2009), no processo de formação de professores de Libras, os aspectos pedagógicos devem ser bem explorados, pois constatam que a falta de uma sólida formação didática pode complicar a vida dos professores em seu trabalho de ensino-aprendizagem, como: a pouca diversificação de atividades em sala de aula e a

falta de estruturação nos exercícios de diálogo, reflexo também da falta de formação da grande maioria dos instrutores de Libras.

A primeira turma do curso Letras Libras formou-se em 2010, sendo as cerimônias de colação realizadas em 2010 e início de 2011 por todo o Brasil (Imagem 19).



Figura 15: Cerimônia de formatura do polo USP.

Formanda Cristiane Esteves recebeu o diploma das mãos do professor  
Dia 11 de abril de 2011 – auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de  
São Paulo (USP).

Fonte: Jornal o Globo de 12/04/2011 07h00

O curso Letras Libras é apenas o princípio de um esforço que se inicia no ensino superior, com o objetivo de formação e certificação, mas esta formação deve prosseguir na formação em serviço, na participação em eventos e na especialização (pós-graduação *lato sensu*) e formação continuada com ênfase no ensino da língua como segunda língua ou como língua materna.

Há a necessidade de formação para professores surdos, oportunidades de formação linguística e metodológica que hoje não estão acessíveis; estudos que os permitam ousar em campos novos, como o da elaboração de programas de cursos, de materiais didáticos, além de um caminho de afirmação da identidade surda e literatura em suas peculiaridades, também permeando os cursos de Libras.

No âmbito da educação de surdos, nunca se falou tanto como hoje das possibilidades dos próprios surdos serem professores de crianças surdas e da importância da língua de sinais para o desenvolvimento dessas crianças. Para a formação como educador/professor de Libras, se faz necessária uma experiência vivencial e discursiva do que e como ensinar (LODI e LACERDA, 2009).

Apesar de muitos desses professores de Libras já terem experiências como alunos de forma geral e como professores de Libras, entendemos que a educação acadêmica em nível superior deva ser considerada uma das instâncias fundamentais no processo formativo do sujeito professor, e o ensino de Libras merece os mesmos cuidados que o ensino de qualquer outro conteúdo acadêmico e, portanto, deve seguir as diretrizes da formação de professores, que, como qualquer outra instância, não é apenas uma esfera exterior.

Entendemos que é nesse espaço acadêmico, nessas relações sociais internalizadas, que a concepção de professor de língua e do que vem a ser ensino-aprendizagem de língua se formam. Para Vygotsky (2000 [1929]) a vida psíquica tem um funcionamento que se origina nas relações concretas vividas e se organiza internamente como elas. Dessa forma: “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VYGOTSKY, 2000 [1929], p. 5).

O desenvolvimento em Vygotsky se orienta para a conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. “Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais.” (VYGOTSKY, 2000 [1929], p.26). Dessa forma, a aprendizagem não é uma simples passagem do plano externo para o interno, pois a internalização abrange transformação individual que depende do modo pelo qual o sujeito significa suas experiências.

Smolka (2000), com base em Vygotsky, compreende o conceito de internalização referente ao processo de desenvolvimento humano como incorporação das práticas sociais e da cultura, apropriação das experiências e atividades do meio social e como domínio dos modos socioculturais de pensar, de se relacionar com os outros e consigo mesmo. Assim, entende a

[...] internalização, como construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais (SMOLKA, 2000, p. 28).

Desse modo, a formação como professor de Libras, sendo uma forma de desenvolvimento humano, caminha para a individualização das funções sociais, do que se entende por educação, ensino e aprendizagem. Do que se transformou internamente como “minha” prática docente. A formação marca o sujeito e pode sim qualificá-lo, já que ela pode ser organizada no sentido de buscar criar espaços (Zona proximal de Desenvolvimento<sup>25</sup>) para favorecer processos de internalização – formação coletiva com trocas entre pares, entre professores mais experientes, pode favorecer a construção de um professor mais ‘completo’ – todavia, a formação não é internalizada integralmente – não somos esponjas que sugamos tudo – em cada um de nós ela deixa marcas e provoca percepções diversas.

Assim, apesar do conteúdo posto, das aulas dadas, dos sujeitos terem sido expostos ao mesmo curso, a forma de significação e internalização diferem de indivíduo para indivíduo, e compreender como se dá esta constituição de professores de Libras pode favorecer a melhoria das propostas de formação.

Com a criação do curso Letras Libras vinculado a universidades públicas, muitos instrutores puderam formar-se professores, com direito a título, participando efetivamente da carreira e da vida acadêmica. A formação possibilitou a participação em encontros de alunos, congressos e cursos de extensão, como, por exemplo, o curso de extensão “Tecnologia e educação: o uso de blogs para o ensino de Libras”, realizado no Polo USP no período de 24/03/09 a 30/05/09, com carga horária de 16 horas/aula, servindo para ampliar ainda mais os conhecimentos negociados.

Atualmente, os surdos têm discutido com o MEC a formação do professor bilíngue, formação esta também prevista no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A intenção dos surdos é de formar professores surdos para que assumam o ensino de Libras e dos demais componentes curriculares na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas bilíngues ou em classes bilíngues, concretizando então uma educação bilíngue.

No ângulo de visão de Gramsci (2002), a iniciativa popular no desenvolvimento da história é crucial, o ‘progresso’ se verifica pelas ações das classes dominadas, fazendo exigências populares, o que ele denomina de “revoluções passivas”.

---

<sup>25</sup> Zona proximal de desenvolvimento é a distância entre aquilo que o aprendiz faz sozinho e o que é capaz de fazer com a ajuda de um adulto (VIGOTSKI, 1998b[1934]).

Entendendo as mudanças sociais como processo de longo prazo, alimentada e impulsionada por forças sociais internas.

A fórmula político-histórica da revolução permanente serve de mediação dialética para a compreensão desse fenômeno histórico, significa também que a revolução passiva pode ser vista como uma fase da revolução permanente (GRAMSCI, 2002, p. 1582).

A apreensão do conceito é que se pode discutir a sua aplicabilidade para os tempos atuais e no campo da surdez. A revolução acontece paulatinamente, classes dirigentes se articulam com massas populares que são apoiadas e respaldadas por intelectuais, ou seja, seus projetos tem o aval da academia que investe tempo e profissionais para esse fim, como aconteceu com a articulação entre dirigentes (MEC), surdos (FENEIS) e academia (UFSC e todos os polos do curso Letras Libras).

Um grande número dos formados no curso Letras Libras atua como professor de Libras em diferentes esferas. Aos poucos, alguns surdos foram conquistando o espaço de docentes em universidades públicas como professores concursados ou professores substitutos, ou mesmo em instituições privadas. Com este novo espaço de trabalho, e o ensino da Libras como disciplina curricular em diferentes cursos de graduação, abriu-se novas demandas de discussões sobre o papel da Libras na formação de diferentes profissionais (cursos de graduação) e sobre os problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Tal movimento culminou em 2013 com um evento que congregou este interesse, o I Encontro Nacional de Professores de Libras no Ensino Superior, organizado pela Universidade Federal do Ceará – UFC (figura 16) com o tema "Libras no Ensino Superior refletindo políticas e práticas".



Figura 16: 1º Encontro Nacional de Professores de Libras no Ensino Superior – UFC  
(16 a 18 de outubro de 2013)  
Acervo da professora Karin Strobel

A luta pela ampliação do curso Letras Libras para além das primeiras turmas na modalidade à distância tem conquistado alguns avanços. Novos cursos foram abertos. A própria UFSC abriu, em 2012, o curso Letras Libras presencial, com reformulação da grade curricular. A Universidade Federal de Goiás abriu seu curso presencial no ano de 2009. No Ministério da Educação já constam 25 cursos cadastrados, alguns em fase de preparação e com vestibular a ser lançado.

<b>Letras – Libras</b>	
Curso	Quantidade
Bacharelado presencial	02
Bacharelado à distância	01
Licenciatura presencial	07
Licenciatura à distância	02
<b>Letras - Língua Portuguesa e Libras</b>	
Licenciatura presencial	09
Licenciatura à distância	02
<b>Letras - Língua Portuguesa Com Domínio De Libras</b>	
Licenciatura presencial	01
<b>Letras - Língua Portuguesa Com Domínio De Libras</b>	
Licenciatura à distância	01
<b>Total</b>	<b>25</b>

Fonte: MEC/E-MEC Outubro/2013

Tabela 02: Cursos de Letras com habilitação em Libras/modalidade de oferta

<b>Universidades Públicas</b>
1. Universidade Federal de Mato Grosso
2. Universidade do Estado do Pará
3. Universidade Federal do Ceará – (licenciatura e bacharelado presencial)
4. Universidade de Goiás (licenciatura)
5. Universidade Federal de Santa Catarina (licenciatura e bacharelado presencial)
6. Universidade Comunitária da Região De Chapecó
7. Universidade Federal da Grande Dourados (licenciatura presencial)
8. Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia (licenciatura presencial)
9. Universidade Federal do Pará
10. Universidade Federal da Paraíba (licenciatura EAD)
11. Universidade Estadual do Piauí
<b>Universidades Privadas</b>
1. Centro Universitário Newton Paiva - Newton Paiva
2. Faculdades Integradas Teresa D'Ávila
3. Faculdade Sul Brasil
4. Instituto Superior de Educação Sant'Ana
5. Centro Universitário Facvest
Fonte: MEC/E-MEC Outubro/2013

Tabela 03: Cursos de Letras Libras/tipo de instituição

Nas tabelas acima, consta a relação oficial de cursos de instituições públicas e privadas que tinham pedido autorização de funcionamento.

A partir do ano de 2013, a UFSC desenvolveu um projeto para oferecer os Cursos de Letras Libras na modalidade à distância de forma regular, sendo que outras instituições públicas poderiam se conveniar e desenvolver o curso. A proposta é que o oferecimento seja bienal em Santa Catarina e em mais dois estados brasileiros. Assim, o convênio foi efetivado com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e com o Instituto Federal Farroupilha do Rio Grande do Sul – IFF. A própria Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC oferecerá esse curso e a cidade de Joinville foi selecionada para ser o polo na UAB<sup>26</sup>. Esse projeto tem o financiamento do Programa Viver sem Limites (governo federal) e tem previsão para início em 2014.

<sup>26</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O Sistema UAB foi instituído pelo [Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006](#), para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". (<http://www.uab.capes.gov.br>)

Os requisitos básicos para integrar essa proposta foram: 1) as instituições deveriam ser públicas; 2) foram priorizadas instituições que estivessem nas capitais dos estados; 3) foram priorizados os estados que não tiveram nenhum curso desses anteriormente; 4) as instituições interessadas deveriam fazer um convênio com a UFSC.

Novos cursos são abertos com desenhos curriculares específicos, atendendo a demanda de ensino de Libras como primeira língua e como segunda língua, mas em formatos diferentes.

#### **2.4 Curso de pós-graduação *lato sensu***

Pesquisadores indicam que a formação inicial (graduação) se configura apenas como uma instância de preparação do professor, assim como em outras profissões se faz necessária a prática, a reflexão sobre a prática e o contínuo estudo para melhor compreensão de aspectos específicos do fazer docente.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 7).

A pós-graduação *lato sensu* é comumente conhecida no Brasil como especialização e objetiva aperfeiçoar a formação de um profissional já certificado (bacharel e/ou licenciado) aprimorando seu conhecimento para a atuação profissional, sendo organizada em cursos com a carga horária superior a 360 horas.

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 prevê a formação de professores de Libras também no âmbito da pós-graduação, mas não faz distinção se essa especialização seria na área da linguística aplicada ou de outras áreas, com ênfase na subárea (ou área de concentração) de ensino de língua (Libras como primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira). Para Almeida Filho (2009, p. 51), no curso de pós-graduação *lato sensu*, os alunos “desenvolveriam a capacidade de ler teoria e,

eventualmente, de formular projetos visando o conhecimento sobre a língua, processos de aprender língua e processos de ensinar língua, todos intermediados/informados pela pesquisa científica”.

Almeida Filho (2009, p. 53) considera que no curso de pós-graduação “o especializando intensifica sua capacidade de uso da língua-alvo, atualiza e aprofunda conhecimentos sobre a língua, sobre os processos de ensino-aprendizagem”, comentando sobre a realidade de especializações sobre o ensino de línguas orais.

No Brasil, a pós-graduação *lato sensu* é desenvolvida em grande escala por instituições privadas e, recentemente, a Libras faz parte desse foco. Tais instituições viram no ensino da Libras um novo mercado, com muitos interessados por conta das exigências do decreto acima citado e das novas profissões a serem reconhecidas (intérprete e professor de Libras).

A falta de critérios para seleção dos candidatos ao curso e a falta de pesquisa no âmbito da linguística aplicada para conhecer o que se tem discutido sobre a formação de professores e tradutores de línguas fez com que as grades curriculares de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Libras sofressem um grande esvaziamento do que deveria ser uma formação consistente para um especialista na língua.

Como pode alguém matricular-se em uma pós-graduação de Libras sem saber a língua? Será que cursando disciplinas ‘Libras 1’ e ‘Libras 2’, em cursos de final de semana durante um ano o aluno já teria condições de ser denominado de especialista na língua? Pela falta de distinção de habilitação<sup>27</sup> na certificação esse “especialista” pode atuar no ensino ou na tradução/interpretação dessa língua?

Conforme o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 a formação tanto do tradutor intérprete como do professor de Libras pode ser provida por curso de Pós-graduação *lato sensu*.

---

<sup>27</sup> Com a falta de descrição de habilitação nos projetos de cursos de pós-graduação em Libras falta a distinção da atuação, se para ser tradutor intérprete ou professor de língua como L1, L2 ou língua estrangeira.

Para cursos de línguas orais, geralmente os projetos dos cursos e a nomenclatura é bem definida, como por exemplo: “Língua Inglesa: Metodologia do Ensino e Tradução” (PUC - Paraná) ou “Ensino de Língua Inglesa” (UFMG - Minas Gerais), distinguindo já no nome do curso o público alvo que pretende atingir e formar.

Os conteúdos sobre diferentes abordagens de Ensino de Segunda Língua, Avaliação da Aprendizagem, Teoria de Aquisição de Segunda Língua, Preparação de Materiais, Gramática da Língua, entre outras deveriam fazer parte da formação dos pós-graduandos em Libras para o ensino dessa língua. Em nenhum curso de pós-graduação em qualquer língua é proposta disciplina como, por exemplo, inglês elementar, básico ou intermediário. Espera-se que o especializando já seja proficiente na língua que pretende se especializar. Esse equívoco acontece no caso da Libras, em decorrência da necessidade urgente de profissionais para atuarem nesse campo, e por outro lado, pela falta de pessoas com competência linguística para participar de uma formação a fim de adquirir a competência profissional.

Para Almeida Filho (2002, p. 53), os planos de cursos de pós-graduação *lato sensu* no ensino de línguas avaliados e tidos como de qualidade precisam ter minimamente algumas disciplinas que tratem dos conteúdos citados no parágrafo acima, pelo menos num formato próximo e em média com 45 horas-aula para cada uma das temáticas. Além disso, é importante incentivar a leitura de material científico sobre ensino de línguas e a produção de monografias e/ou pré-projetos nesta mesma área.

Embora exista uma escassez de cursos voltados para a formação do especialista e do pesquisador em assuntos de ensino/aprendizagem de Libras, apesar do baixo número de professores doutores e mestres formados com essa especialidade para promover o ensino dos pós-graduandos e da pouca bibliografia é necessário trabalhar para uma articulação entre os cursos que pretendam oferecer essa formação, não para uma unificação, mas para um diálogo aberto de modo que o cenário da pós-graduação tenha qualidade e forme efetivamente para uma prática transformadora visando a difusão de Libras por meio dos cursos de Libras que os especialistas ministrarão.

## **2.5 Curso de pós-graduação *stricto sensu***

Quadros (2005) relata o desafio que enfrentamos neste momento, tendo de formar professores bilíngues (língua de sinais e português), professores surdos e

intérpretes de língua de sinais para atuarem no ensino superior na formação de outros profissionais para garantir o acesso e a permanência de surdos na educação.

Nessa seção, consideramos ser pertinente também o conhecimento da formação dos profissionais para a pesquisa e docência de novos professores de língua de sinais. Para tanto, desenvolvemos um levantamento na busca do estado da arte no nosso tema de pesquisa. Ela foi desenvolvida em programas de pós-graduação com linhas de pesquisas que se interessam pelas questões da educação de surdos de língua de sinais, como também e nos anais dos últimos sete anos (após decreto nº 5.626 de 2005) dos Congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL. A busca foi pela palavra chave Libras nos resumos das pesquisas. Não temos o intuito de esgotar este levantamento, mesmo porque esta se configurou como uma atividade complementar a nossa pesquisa.

Constatamos que as pesquisas sobre ensino-aprendizagem de Libras estão inscritas principalmente nos programas de pós-graduação em Educação e algumas poucas nos programas em Linguística Aplicada ou outros programas. Há também as pesquisas sobre a formação de professores de Libras. Vejamos a seguir um levantamento sobre essas pesquisas.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC tem sido um polo importante de pesquisa. Todavia, com pequeno enfoque em questões sobre ensino de Libras ou formação de professores de Libras.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC está desenvolvendo um projeto juntamente com a CAPES que objetiva formar professores e pesquisadores da educação de surdos, da língua de sinais e da interpretação da língua de sinais para garantir a implementação do ensino da Libras em atendimento ao artigo 4o. da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (QUADROS, 2005, p. 2).

Destacamos que os Programas de pós-graduação em Educação, Linguística, Letras/Inglês e Tradução dessa universidade têm absorvido alunos ouvintes e surdos no mestrado e doutorado com projetos de pesquisa sobre descrição de Libras e Educação de Surdos. Mas, uma pequena parcela desses tem como foco a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da língua.

**a - Dissertação de mestrado:**

GESSER, Audrei. *Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnography description*. Dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras/Inglês da UFSC, 1999. Orientação do Prof. Dr. Pedro M. Garcez.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *O currículo de língua de sinais na educação de surdos*. Dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em educação da UFSC, 2006. Orientação da Profª. Drª. Ronice Muller Quadros.

Na região sudeste, a Universidade de São Paulo - USP em São Paulo foi cenário para uma das primeiras pesquisas sobre modos de ensinar Libras, inscrita no programa de Pós-graduação em Pós-graduação em Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana.

**a - Dissertação de mestrado:**

LEITE, Tarcísio Arantes. *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana. São Paulo, USP. 2004. Orientação do Prof. Dr. Leland Emerson McCleary.

A Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP em São Paulo é uma das instituições mais conceituadas em programas *Stricto Sensu* em linguística aplicada, com algumas pesquisas sobre língua de sinais. O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas produziu:

**a - Dissertação de mestrado:**

FREITAS, Marlene Catarina. *Uma ouvinte em Curso de LIBRAS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientação da Profª. Drª. Marilda do Couto Cavalcanti.

**b - Tese de doutorado:**

GESSER, Audrei. *“Um olho no professor surdo e outro na caneta”*: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Campinas, SP:

[s.n.], 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilda do Couto Cavalcanti.

Na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, o Programa de Pós-Graduação em Educação tem investigado sobre interpretação e ensino de Libras. Trabalhos no âmbito de compreender a complexidade da educação bilíngue foram desenvolvidos, dentre os que tinham como foco o ensino de Libras, destacamos:

**a - Dissertação de mestrado:**

SANTOS, Lara Ferreira dos. *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2007. Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Broglia Feitosa Lacerda.

ALMEIDA, Elomena Barbosa de. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2010. Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Broglia Feitosa Lacerda.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2011. Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Broglia Feitosa Lacerda.

O Centro Universitário Moura Lacerda em seu programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* tem desenvolvido pesquisas sobre o ensino da Libras. Possui duas linhas de pesquisas que investigam as políticas e práticas curriculares, políticas públicas e a constituição do sujeito no contexto escolar, tendo como publicação duas pesquisas de mestrado.

**a - Dissertação de mestrado:**

BASTOS, Marcelo Henrique. *A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da Escola Pública*. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda. Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tárzia Regina da Silveira Dias

PEREIRA, Therezinha de Lourdes. *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

graduação, Centro Universitário Moura Lacerda. Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tárzia Regina da Silveira Dias

A realização do primeiro curso de formação de Letras Libras trouxe desdobramentos, podendo o curso e os professores formados se constituírem possíveis objetos de estudo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um dos polos do curso Letras Libras, foi espaço de pesquisa e instituição formadora de pesquisador com este foco, podemos citar a pesquisa de mestrado:

**a - Dissertação de mestrado:**

GÓES, Camila Guedes Guerra. *Curso de Letras/LIBRAS: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria Costi Santora.

Da mesma forma, a Universidade de Brasília, um dos polos do curso Letras Libras, se constituiu espaço de pesquisa sobre os processos formativos de seus alunos, com foco nas concepções sobre a surdez, com a produção de uma dissertação de mestrado.

**a - Dissertação de mestrado:**

COSTA, Simone de Fátima Saldanha Carneiro. *As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celeste Azulay Kelman.

Algumas dessas pesquisas foram produzidas por pessoas surdas. Como exposto, são escassas as pesquisas sobre ensino de Libras e menos ainda sobre a formação de professores dessa língua.

Além dos processos de formação e de produção de pesquisas, no Brasil, a partir do decreto nº 5.626/2005 foi possível adquirir uma certificação para a atuação como professor dessa língua realizando a prova conhecida como ProLibras.

## **2.6 Exame de proficiência para ensino de Libras – Prolibras**

Os cursos de formação de professores de Libras são oferecidos em número insuficiente para atender aos candidatos e as necessidades do campo educacional. O MEC diante dessa grande demanda cria um exame para avaliar os interessados em trabalhar com a Libras e certificar as pessoas que teriam condições de assumir esse ensino imediatamente, como previsto no decreto nº 5.626/2005.

No entanto, antes mesmo do Prolibras, já existiam entrevistas e bancas de seleção para professores de Libras que explícita ou implicitamente também se dispunham a verificar a proficiência linguística em Libras e o tratamento pedagógico que o candidato apresentava ao elaborar alguma atividade de ensino da língua. Não temos registros desses testes, visto que foram desenvolvidos no âmbito das instituições que selecionavam seus profissionais. A Feneis, entre outras instituições, promovia uma avaliação da proficiência em Libras para seleção de seus intérpretes (PEREIRA, 2008).

Com o decreto nº 5.626/2005 e em seu reconhecimento linguístico e legal existe a menção, inclusive, à criação desse teste de proficiência linguística. O teste é previsto como política pública para atender a demanda que o próprio decreto criou.

Este exame tornou-se realidade com o lançamento do Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa e ensino da Libras, o Prolibras, em 2006, pelo Ministério da Educação (MEC).

Esta certificação – que tem como propósito ampliar o número de pessoas que possam ministrar aulas e interpretar em Libras, é ao mesmo tempo equivocada, pois embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência para ensiná-la. A competência pedagógica deve se desenvolver em curso para esse fim, de modo a aprofundar o conhecimento especializado das características linguísticas da Libras, do papel singular do professor diante das produções dos alunos, do processo de interlíngua do aluno o que o diferencia de um mero falante dessa língua.

Toda profissão, em seu início, reconhece aqueles que antes da formação sistematizada ser iniciada já a exerciam, já desenvolviam a atividade e aprenderam na prática. Dessa forma, ganham direito de serem reconhecidos profissionalmente - o

Prolibras cumpre parcialmente essa função. Assim, para o reconhecimento dos professores de Libras foi desenvolvido o Exame Prolibras, sendo realizado em duas etapas. A primeira etapa composta por prova objetiva e a segunda composta por uma prova prática, a prova prática é um teste de aplicação de uma aula.

A prova objetiva é a mesma, tanto para proficiência em ensino de Libras quanto para proficiência em tradução e interpretação de Libras. São questões fechadas com múltipla escolha e a prova é apresentada em Libras (vídeo), dessa forma o candidato não tem acesso às questões escritas em português, sendo o material todo apresentado em Libras. A prova prática para candidatos a certificação de ensino de Libras tem a duração máxima de quinze minutos e consiste de uma aula expositiva em Libras, valendo dez pontos, assim distribuídos:

<b>PROVA PRÁTICA DE PROFICIÊNCIA EM LIBRAS</b>	<b>NOTA MÁXIMA</b>
Fluência 4	4
Plano de aula 1	1
Contextualização 2	2
Utilização adequada do tempo de aula	1
Domínio do conteúdo	2

Tabela 04: Critérios para aprovação no Prolibras

Fonte: Prolibras - site da UFSC

Para os participantes da prova prática, os temas são distribuídos, de acordo com a ordem de classificação em cada categoria e nível, como:

Nível médio: sinais soletrados e o uso da datilologia e características das pessoas, animais e coisas; nomes das localizações e o advérbio de lugar: onde; conceitos das localizações; figuras geométricas com números e letras; sinais relacionados aos ambientes de estudos; grau de escolaridade.

Nível Superior: comparativos; tipos de verbo; numerais: valores monetários; classificadores predicativos; tipos de negação; tipos de expressões faciais.

(PROLIBRAS, 2006).

Conforme dados do Prolibras, este exame já certificou 4.143 pessoas entre os anos de 2006 e 2008, ou seja, em três edições do exame. São 1.940 profissionais para o

Uso e Ensino da Libras e 2.203 profissionais para atuarem na Tradução/Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras (QUADROS et al., 2009).

Certificação	Escolaridade	Inscritos		Habilitados		Aprovados	
		Total	%	Total	%	Total	%
Uso e Ensino da Libras	Nível Superior	2392	18.58	1407	18.14	513	12.38
	Nível Médio	4256	33.06	2547	32.83	1427	34.44
Tradução/ Interpretação	Nível Superior	1805	14.02	1089	14.04	493	11.90
	Nível Médio	4419	34.33	2714	34.99	1710	41.27
Total		12872	100.00	7757	100.00	4143	100.00

Tabela 05 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados nas três edições do Prolibras  
Fonte: (QUADROS et al., 2009, p. 80)

Quando estes dados são analisados por região geográfica no país há grande diferença no número de inscrição e conseqüente aprovação. Organizadores consideram que segundo estatísticas do IBGE e do INEP, os grandes aglomerados urbanos possuem uma maior concentração de surdos, e, por conseguinte, fluentes em Libras. Os dados revelam que:

Nas regiões Sul e Sudeste, o percentual de inscritos no Prolibras encontra-se muito próximo ao percentual de surdos em cada uma dessas regiões (17% dos surdos brasileiros encontram-se na região Sul e 38,61% na região Sudeste);

Nas regiões Norte e Centro-Oeste, o percentual de inscritos no Prolibras foi superior ao percentual de surdos residentes nessas regiões (7,47% e 6,49%, respectivamente), com destaque para a região Centro-Oeste, onde o percentual de inscritos é mais que o dobro do percentual de surdos;

Na região Nordeste, o percentual de inscritos (em média 18%) ficou bastante aquém do percentual de surdos da região (aproximadamente 30,50% dos surdos brasileiros residem nessa região). (QUADROS et al., 2009, p. 65).

Pereira (2008) em sua pesquisa de mestrado desenvolveu uma análise do Prolibras, mais especificamente para a certificação de intérpretes de Libras. A autora questionou: Qual a concepção de competência linguística, em seu aspecto mais abrangente, que transparece nos testes de proficiência linguística de Libras? Em outro trabalho, Pereira e Fronza, (2007) discutem:

O Prolibras, nesta perspectiva, nos parece mais com um exame de registro profissional que contém, supostamente, um teste de proficiência, mas não é um teste de proficiência, pois se assemelha muito a uma avaliação pedagógica, utilizada em alguns concursos para seleção de professores e não a uma avaliação de proficiência linguística (PEREIRA e FRONZA, 2007, p. 8).

A imposição linguística ocorre nas atividades profissionais e no contínuo exercício de pertencimento do indivíduo ao grupo de instrutores e professores de Libras. Logo, a elaboração de uma “nomenclatura” esta vinculada à sua prática social e profissional e à capacidade de abstração deste universo. As pessoas que prestaram o exame Prolibras e foram aprovadas passam a colocar em seus currículos “certificado pelo MEC” no campo da formação, “Prolibras número X”, como uma identidade profissional, como se fosse um registro profissional.

Por outro lado, esta elaboração se apresenta ao conjunto de indivíduos enquanto violência simbólica, entendida aqui como sendo “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 19).

A incorporação de “certificado pelo MEC” ocorre pela dissimulação da origem desses significados e de sua manifestação hegemônica no contexto das *redes sociais* pertencentes ao campo da educação de surdos. Contudo, a atuação tanto desses professores de Libras quanto dos intérpretes aprovados no Prolibras perpetuam muitas práticas sem reflexão, com equívocos recorrentes, falta de acesso aos estudos das áreas de conhecimento implicadas e provavelmente consolidação de mitos.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente questões, como: (1) Como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras?, (2) Quais conhecimentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? (3) Quais saberes/competências um professor precisa ter para ensinar línguas?

Uma mera certificação sem formação está longe de ser espaço para reflexão sobre formação, sobre processos de ensino e aprendizagem de língua.

Não há dúvida de que, além das deficiências pedagógicas e curriculares dos cursos já propostos no Brasil, também a falta de mediação e recursos culturais dificulta

muito a apropriação, por parte deles (surdos) do conhecimento socialmente construído sobre o que envolve ensinar-aprender uma língua. Registramos nesse breve histórico, sem pretensão de ser o único, elementos que participaram/constituíram de forma relevante a educação (formação) com a certificação para dizer-se/ser professor.

Para tanto, analisamos o desenho do currículo do curso letras libras. Destacamos que esse currículo tem um sentido político, um sentido de visibilidade social, de legitimação linguística, de instituir esse tipo de formação na academia (em que não havia tradição alguma). Existem também a intenção de agregar profissionais invisíveis, de gerar múltiplas formações (professores, tutores, intérpretes, tradutores/atores, cinegrafistas, editores, alunos), de inaugurar aulas em libras na dinâmica de modalidade à distância, o que gera um estranhamento para muitos. Todos esses sentidos marcaram o momento histórico de sua fundação. O produto e o benefício gerados são de uma ordem impar, que nenhum outro curso já gerou para as pessoas surdas no Brasil. O curso formou todos, não só os alunos.

A razão de ser desta pesquisa, destina-se a refletir sobre a formação desses professores, buscamos um alcance abrangente para discussão da problemática educacional e outras áreas subjacentes dada a íntima vinculação entre educação e as ciências humanas em geral.

No próximo capítulo, discutiremos sobre questões de ensino de línguas na formação docente. Mais precisamente da linguagem e seu ensino em uma concepção de sujeito heterogêneo e constituído por sua história e dos processos para a apropriação da ação docente.



## CAPÍTULO 3

### QUESTÕES DE ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

*O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele. (Mikhail Bakhtin).*

É pela ação do *outro* que nos formamos, que nos tornamos o que somos, o professor em formação vai se constituindo docente principalmente em espaços institucionais, que tem como foco sua formação, ele carrega também muito dos professores que teve e das vivências sociais da escola, já internalizou experiências que se complementam ou se confrontam, que simbolizam sua identidade como professor e nele estão presentes *outros* (autores, seus professores e colegas) que o colocam em atividade. A atividade mental de refletir sobre o conhecimento socialmente construído possibilita o olhar para uma prática (ação docente) e para si mesmo como professor.

Campani (2006) aponta que as pesquisas sobre ensino de línguas estão em um nível de desenvolvimento alto, produto de 30 anos da organização da linguística aplicada no país, mas os resultados destes estudos, as reflexões que emergem deles

parecem não chegar, de fato, a grande parte das salas de aula da escola formal e nos cursos de idiomas, pois, as aulas ainda são pautadas mais em regras gramaticais, com textos descontextualizados, servindo apenas como pretexto para a *prescrição* e não para a *interação*.

O dado supramencionado parece corroborar a tese de que, de fato, o ensino de língua dever ter um campo didático e de aplicabilidade em atividades pedagógicas de uso da língua para que o aluno (aprendiz de língua) se aproprie dos modos de dizer nesta nova língua. Essas questões de conhecimento prático/didático também devem prover a formação do professor.

Entretanto, para compreender melhor os aspectos atuais do conhecimento dos professores, parece-nos importante chamar a atenção para um fenômeno que pouco se fala em educação. Os cursos da formação universitária (licenciaturas) trabalham (apresentam) a língua cristalizada em teorias que a veem de forma estática, como um sistema com regras gramaticais a serem seguidas. Assim, são apresentadas isoladamente em disciplinas teóricas como fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (MILLER, 2009).

Pela falta de acesso à discussão do campo da linguística aplicada por parte dos professores sobre as formas de tornar este conhecimento científico em um conhecimento didático, aplicável em sala de aula, os professores recorrem aos seus conhecimentos racionais que se pautam em crenças implícitas, em valores particulares, ou seja, na própria subjetividade do professor para criar suas práticas pedagógicas.

Propomos nesta seção a reflexão acerca da: 1. “*Contribuição dos estudos bakhtinianos para uma metodologia do estudo da língua*” e suas implicações sobre a formação docente. Da construção de sentidos pelo professor sobre seu ofício com o tópico, 2. “*Linguagem e Significação na constituição do professor*”, como também 3. “*O outro na constituição do ser professor*”.

### **3.1 Contribuições dos Estudos Bakhtinianos para uma metodologia do estudo da língua**

Para Bakhtin/Volochínov (1992, [1929], p. 124) a língua vive e evolui historicamente “na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

É preciso lembrar que, se o objetivo do ensino de Libras é formar falantes, competentes, não se deve enfatizar um ensino voltado apenas para o aspecto formal da língua, pois Bakhtin/Volochínov (1992 [1929]) salienta que a expressão definida como aquilo que se forma no psiquismo do indivíduo e se exterioriza para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores, comporta duas facetas: o conteúdo – que é interior –, e sua objetivação exterior – a forma –, de modo que ambos caminham juntos. “É preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 112).

Contudo, enfatiza que, “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 111). Em outras palavras, é o social, a expressão exterior, agindo sobre o individual e, conforme o autor, não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis, de maneira que um aprendiz, ao exteriorizar algo o fará, na medida em que isso lhe foi proporcionado. Assim, se ele não consegue escrever um texto e sim um amontoado de frases, provavelmente o mundo externo, a escola, levou-o a incorporar os aspectos linguísticos e que formam um texto de modo fragmentado, ou ainda, ele pode ser fruto de um ensino gramatical de caráter puramente prescritivo, porque, segundo ele, o centro organizador de todo evento comunicativo, de toda expressão está situado no meio social que envolve o indivíduo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 123).

Nessa perspectiva, a linguagem é mais do que apenas um sistema linguístico. Aliás, como reflete o autor, a própria comunicação é uma função secundária, porque a palavra é um signo social e não deve ser encarada como algo estanque, neutra, dissociada das práticas discursivas da linguagem, uma vez que esta é uma roupagem; o que prova que a linguagem não se caracteriza essencialmente como expressão do pensamento e, sim, como agente, pois está a serviço de uma prática social.

Portanto, ela atua e modifica o outro. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é uma função da pessoa desse interlocutor: variará tratando-se de uma pessoa do mesmo grupo ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...]. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro, como aponta Bakhtin/Volochínov (1992 [1929]).

Por meio da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. “A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 112-113).

Assim, o aprendiz da língua de sinais precisa aprender a se expressar e a compreender o dito por outros. As atividades pedagógicas organizadas em sala de aula (ambiente formal de ensino de língua) devem prever o desenvolvimento destas duas habilidades. Como afirma Bakhtin/Volochínov (1992),

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 93).

Ao realizar os estudos filosóficos da linguagem, Bakhtin (2010, p. 283) observa que “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados, porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e evidentemente, não por palavras isoladas”, nem por exercícios aplicados apenas divorciadamente das práticas de usos efetivos da linguagem, sem que exista um objetivo claro e definido que possa justificá-los.

Tomando estes elementos como pressupostos para a prática docente, o fazer pedagógico é favorecido por uma forma diferenciada de pensar o ensino de línguas em seus vários níveis de complexidade que subentende também propostas diferentes para a formação de professores.

Com base em Bakhtin, Miller (2009) contribui para se pensar em uma proposta de ensino de língua na perspectiva enunciativo-discursiva.

(1) focalizar as formas e os tipos de interação verbal entre os usuários da língua, considerando-se o contexto em que se dá essa interação, ou seja, tratar os diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, em sua habitual forma de comunicação entre os usuários da língua para que o aluno compreenda tanto a forma pela qual se organizam os diferentes textos nos diferentes contextos de comunicação verbal, como também a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso;

(2) na sequência, focalizar a forma específica de cada enunciação, vista à luz do processo interativo em que foi produzida, considerando-se a sua organização global e os elementos que garantem sua coesão e sua coerência; vale dizer, explorar o texto quanto aos seus elementos de organização interna e de conformação externa no caso do texto impresso, explicando os recursos que o fazem funcionar como uma unidade linguística significativa, com uma intencionalidade e um valor apreciativo que determinam a escolha e o arranjo dos elementos mais carregados de sentido que orientam as enunciações e tornam explícitos os componentes ideológicos que permeiam qualquer forma de discurso;

(3) finalmente, focalizar as formas linguísticas que caracterizam cada enunciação, considerando-se os recursos disponíveis para concretizá-las, isto é, para cada gênero textual, evidenciar os aspectos da organização gramatical e de suas partes constitutivas que são essenciais para o entendimento de como esses recursos colaboram para a conformação do texto em suas características globais e de sua organização e funcionamento (MILLER, 2009, p. 479 e 480).

Assim, o professor em formação deve aprender como construir atividades pedagógicas com base em ações interativas, com base em negociação de sentidos. Proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua realização concreta, como um sistema vivo e ideológico.

Como deveriam os cursos de formação de professores de língua de sinais se organizarem para a preparação pedagógica docente? Como desenhar um currículo interdisciplinar e articulado de forma que contemple o conhecimento científico e o conhecimento prático docente? Como poderíamos esperar professores preparados para trabalhar com unidades significativas da língua, com uma estrutura de organização de curso com base científica, com uma lógica interna que leve os alunos a se constituírem como sujeito que interagem em língua de sinais? Como pensar na formação deste

professor para trabalhar em diferentes contextos, com diferentes alunos e em diferentes instituições de ensino?

Bakhtin/Volochínov (1992 [1929]) propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua, que pode nos servir para o estabelecimento de uma metodologia de trabalho.

- 1- As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍVOV, 1992 [1929], p. 124).

Partindo destes princípios podemos pensar uma prática de ensino de língua, construída coletivamente por professores surdos adultos com formação inicial em ensino de Libras. Assim, poderiam de fato produzir conhecimento tanto na perspectiva de teorias sobre metodologia de ensino, didática visual e de materiais específicos para o ensino de Libras entre outros.

Uma formação para a questão do ensino de línguas e de método deve levar a constituição de professores conscientes de que seu trabalho é apenas parte de um conhecimento mais amplo que constitui o acervo do conhecimento historicamente construído.

Uma proposta de ensino deve fazer sentido para o professor para que ele seja um profissional consciente e seguro de suas ações em sala de aula. Um dos problemas mais complexos da linguística é a significação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929]). No próximo tópico discutiremos o conceito de sentido e significação, buscando o papel destes conceitos no processo formativo de professores de línguas.

### **3.2 Linguagem e Significação na constituição do professor**

A perspectiva enunciativo-discursiva e a relação entre linguagem, cognição e mundo social são fundamentais para a compreensão do momento de construção de sentidos.

Vygostky (1998a [1928], 1998b [1934], 2000 [1929]) revela grande sintonia com Mikhail Bakhtin/Volochínov (1992 [1929]) em vários aspectos da interpretação da relação entre o conceito de sentido das palavras e da importância do signo linguístico para a apropriação conceitual. Tais autores reforçam-se por meio da ideia de que os signos que compõem uma enunciação em um discurso específico percorrem uma pluricidade e indeterminação semântica, havendo uma grande adaptabilidade a novas situações.

Bakhtin/Volochínov (1992 [1929]) inicialmente utiliza o termo significação para se referir de modo genérico à capacidade de significar do signo. Esse signo é sempre ideológico. Conclui-se que para Bakhtin “a significação existe como uma capacidade potencial de construir sentido” (CEREJA, 2008, p. 202) já que para o autor a significação é o estágio inferior da capacidade de significar e o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 131).

A apreensão do discurso do outro só existe em situações concretas de interação. Os sujeitos em diálogo fazem uso de uma mesma língua que os coloca em situação de potencial interação e entendimento. Esses discursos são materializados no signo linguístico, ou seja, na palavra. Em uma aula, um professor usa a palavra como instrumento de mediação para atingir seu público potencial, o aluno (aprendiz). Esse aluno aprendiz é dono da outra parte palavra (alguém enuncia uma palavra pretendendo uma significação e o outro interpreta esta mesma palavra segundo suas possibilidades chegando também a uma significação – nem sempre coincidente com o propósito do enunciador, daí a ideia de duas partes).

Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é a enunciação. Sendo “aquilo formado no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se com a ajuda de um código de signos” (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 111). Desta forma, a enunciação é determinada pela situação social mais imediata.

A enunciação procede de alguém e se dirige para alguém (coletivo), desta forma ela tem duas faces. A palavra é produto da interação do locutor com o interlocutor, é expressão de um em relação ao outro, a palavra é território comum.

A palavra está em uma fronteira e pode ser interpretada com sentidos diferentes. Assim, um professor em formação, apreende o dito pelo seu outro, faz relações com

outras palavras e experiências e está em constante construção de sentidos muito próprios, significativos em seu contexto de ensino.

Vygotsky (2001[1934], p. 40) descreve que “palavras são microcosmos de consciência humana”. As palavras desempenham um papel central não apenas no desenvolvimento mental, mas na forma de conceber o mundo.

O autor afirma que comumente no campo da psicologia, “a ligação entre a palavra e o significado é uma simples ligação associativa que se estabelece em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra [...]” (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 399). Mas para ele, com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, o significado da palavra se desenvolve e sofre modificações.

Para o autor, a recíproca composição entre pensamento e linguagem tem como base a premissa de que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 412), e de que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 409).

Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno por meio de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Por essa razão, a tarefa primordial da análise que deseja estudar a relação do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases das quais se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos pelos quais passa o pensamento, que se materializa na palavra (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 409 e 410).

É a partir do ponto da dinamicidade do significado que o conceito de “sentido” é registrado, em “Pensamento e Palavra” (VYGOTSKY, 2001 [1934]), como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Por isso, Vygotsky (2001 [1934]) introduz no debate a questão do “sentido” para firmar em sua tese as especificidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, compara à linguagem exterior, já que, sob sua perspectiva, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso.

Bakhtin (2010) complementa o conceito de sentido refletindo que um enunciado só adquire seu sentido pleno determinado pelas condições concretas da comunicação discursiva. Já o conceito de significação para Bakhtin, parece transitar por outros

campos, visto que o termo é empregado pelo autor de forma divergente ao já posto por Vygotsky (2001 [1934]). Para Bakhtin (2010) *significação* é o eixo mais elementar de uso da língua, é o reconhecimento dos elementos linguísticos que compõem um enunciado, estando relacionada ao estágio da capacidade de significar; em outro polo o autor introduz o conceito de *tema* que está para o conceito de ‘sentido’ de Vygotsky (2001 [1934]). Para Bakhtin quando se apreende o ‘sentido’ da enunciação se chega ao tema (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929]).

No campo de formação profissional, como a formação de professores, muitos conceitos são destruídos, construídos, desconstruídos e complementados. Um processo contínuo que começa na formação inicial e se estende ao longo de toda a carreira deste profissional. Os professores em formação precisam significar muitas palavras *outras* e compreender seus sentidos, reelaborar e produzir práticas profissionais ancoradas nesses sentidos. Temos interesse em analisar os argumentos sobre esse processo do ponto de vista daquele que esta se constituindo como professor.

Pretendemos apreender da enunciação dos professores de Libras suas lembranças sobre o processo de constituição como professor de Libras, de suas experiências sobre o ensino da língua de sinais, da recordação sobre o período de sua formação inicial. Todos esses momentos de sua memória foram momentos reais, vividos, e hoje são abstrações, mas que são ressignificações do vivido e foram constituídas em momentos de interações, pela mediação do *outro*.

O papel do professor, em sala de aula, é fundamental, porque a ele compete conduzir o encaminhamento das atividades, para que os alunos reflitam, raciocinem, ou ainda questionem sobre o que não compreendem. A linguagem é fundamental nesta relação dialógica. Fontana (1997) diz que: “a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) sobre os dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado [...]” (FONTANA, 1997, p. 122-123).

Uma sala de aula apresentará aos participantes significados estáveis e sentidos possíveis do seu grupo social (comunidade surda). É na margem dos sinais proferidos pelo outro que o sujeito organiza sua própria elaboração. Desperta na mente do aluno um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ele já domina.

Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente. Ela é aprendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas.

Vygotsky (1998b [1934]) afirma que construímos conceitos ao longo de toda a vida e que os mesmos vão sofrendo transformações. Isto significa dizer que nossa cognição vai se expandindo, passando por diferentes fases constituídas por diferentes processos mentais.

A capacidade de formar conceitos está relacionada às funções mentais superiores. Neste processo, os signos são importantes, pois é por meio deles, ou seja, por meio da palavra que o indivíduo poderá focar-se nesta capacidade de conceituar.

Ao ver as palavras (sinais) dos professores de Libras em formação pretendemos compreender melhor o comportamento humano de tornar-se educador, mediado por signos e entranhados na trama social e histórica que envolve entre tantos fatores complexos das relações sociais uma percepção sensorial diferenciada, processos de escolarização precários, tensões no reconhecimento social desta língua, entre outros, que tornam este fazer singular e cheio de implicações (já que se trata de usuários de uma língua de uma minoria linguística).

Para Bakhtin/Volochínov, (1992 [1929], p. 131) na interação verbal, construímos os sentidos.

[...] cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 132).

Nesse contexto, não só a palavra, mas o outro dono da outra parte da palavra é fundamental para nos constituirmos no que somos. Professor, homem ou mulher, surdo ou ouvinte. Apresentamos a seguir uma discussão sobre o conceito da relação entre social e individual, do *outro* e do *eu*.

### 3.3 O outro na constituição do ser professor

Toda atividade simbólica humana consiste em construir sentidos, e a criação de sentido se dá em uma tensão entre o coletivo e o individual. Refletindo sobre a configuração do trabalho dos formadores de professores, uma vez que estes profissionais se posicionam de modo muito particular, é preciso analisar a sua relação com o aluno que tem uma voz ativa, que tem uma responsabilidade mental no apreender a voz desse formador.

Formar um professor de língua para formar outros na língua – outros surdos e ouvintes em uma língua de minoria e de necessidade social/educacional porque sua não circulação tem implicado em forte atraso no desenvolvimento social e cognitivo das pessoas surdas – não é apenas formar um professor para ensinar inglês como segunda língua para a maioria dos estudantes – é mais que isso – trata-se de adentrar em uma comunidade com restrições sensoriais, que depende desta língua para a constituição de sua subjetividade e depende de interlocutores nesta língua para enfrentar o espaço educacional e constituir-se sujeito – é mais que essencial.

O sujeito em formação é o receptor, interlocutor da voz do professor e coautor, quando está em processo de interação. Está em jogo a possibilidade da aprendizagem pela mediação do signo.

Essa linguagem acadêmica não é simplesmente incorporada ou refletida pelo aluno em formação. “Não vimos ao mundo providos de espelhos, mas de pares: a consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais. Tornamo-nos nós mesmos através dos outros” (FONTANA, 2005b, p. 63).

Ao nascer, um indivíduo é submergido num mundo social e simbólico (PINO, 2005). A cultura e as formas de constituir-se humano são apreendidas pela interação com o outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra na minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca do outro (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros [...] (BAKHTIN, 2010 [1970-71], p. 373).

Em uma perspectiva enunciativo-discursiva e histórico-cultural, a categoria da contradição está no eu e no outro. Definimo-nos em relação ao outro que em algum momento nos significou. No processo de constituir-se professor é o outro do professor que o integra como sendo professor, por que desenvolve uma relação dialética com ele. Para Fontana (2005):

Somente em relação ao outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2005b, p. 64).

Para Bakhtin, significamos o mundo por meio de signos, pela palavra do outro, da qual inicialmente nos apropriamos.

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção complexa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 144-145).

Dessa forma, as teorias que os futuros professores estudam na formação inicial ainda são o discurso de outro. Os conceitos teóricos podem ser abstraídos e fazer sentido para eles (futuros professores de línguas), mas são do outro. No processo de compreensão, dizemos sobre a teoria do outro, elaboramos por meio da língua formas de dizer sobre o conteúdo, sobre a aprendizagem, sobre métodos de ensino, entre tantos. Assim, o discurso da formação é um discurso alheio que se pretende, ao longo do tempo, que se torne um discurso próprio.

Depois, assinala Bakhtin (2010 [1970-71], p. 385), “essas palavras alheias se reelaboram dialogicamente em ‘palavras próprias’ com a ajuda de outras ‘palavras alheias’ (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (sem as aspas para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo”.

As palavras alheias passam pelo processo de ser palavra própria-alheia. Quando o aluno se apropria de um conhecimento, de um conceito teórico, de uma forma de ação, ou de uma prática pedagógica específica, este discurso passa a ser seu, se transforma em palavra própria. O espaço de formação de professores trabalha com esse objetivo, o da apropriação de conhecimento. Todavia, há conceitos que fazem mais sentido do que outros. Isso depende do contexto discursivo em que foram produzidos e das instâncias discursivas onde ele se produz, das histórias dos sujeitos, de suas experiências enquanto professor, da sua formação inicial (só ouvir a palavra do outro), da formação em serviço – quando já vive uma prática e pode construir palavras próprias alheias (e com o passar do tempo) e palavras próprias; e a formação continuada, que deveria ter um caráter de favorecer a reflexão sobre a prática e trazer sempre novas palavras alheias para, em um circuito infinito, provocar novas palavras próprias alheias e novas palavras próprias. O espaço da educação pede esta constituição de sentidos e significações em movimento permanente.

Para Fontana (2005b, p. 66), “somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam.” No âmbito dos colaboradores dessa pesquisa, ou seja, dos professores surdos, nos questionamos: que professores tiveram? Que imagem têm de si mesmos como professores? Quanto se veem sendo um professor diferente? De que forma novos modos de fazer se tornam seus e se descolam de ser palavras-próprias alheias para serem suas palavras-próprias? Qual sensação de exclusão social e linguística permanece em luta com uma movimentação para aceitação da diferença, sendo esse seu trabalho, de ensinar e difundir a língua, para promover uma inclusão dos iguais a si?

As palavras outras não se excluem mutuamente, mas coexistem de forma tensa e conflituosa. Sucintamente, a rigidez da palavra autoritária constitui-se sócio historicamente e caracteriza-se por: ser impositiva, autoritária e hierárquica, dado que se vincula a situações sócio históricas de ordem (BAKHTIN, 1998 [1988]).

No espaço educacional, nas instituições onde se formam os professores, os discursos alheios dos teóricos ou dos professores de determinada disciplina podem ser interpretados como um discurso outro, uma voz científica autoritária e ideológica; ao mesmo tempo em que o sujeito está exposto a outras vozes, também persuasivas, mas que habitam as esferas cotidianas, marginais e informais e não têm circulação ampla,

como as vozes ligadas às tensões da vida contemporânea e cotidiana, dos seus colegas de profissão. Há, portanto, a questão do prestígio do que é dito, por quem é dito, com que intenção é dito e como isso afeta individualmente a construção conceitual dos professores em formação.

Essas formas de apropriação da palavra alheia vinculam-se aos modos de produção e de circulação dos discursos (e das ideologias) e, bem como dos procedimentos de controle e de distribuição desses discursos, às formas de produção das verdades (e daquilo que é excluído) e aos modos de constituição dos sujeitos enquanto inscritos em relações dialógicas com diferentes culturas, grupos sociais, línguas, enunciados, contextos sociais, etc. Os papéis da FENEIS, da academia, e dos livros didáticos de ensino de Libras são relevantes na construção dos modos de apropriar-se de muitos conceitos que circulam nessas esferas de comunicação, sendo difícil depois desconstruir alguns conceitos ou reelaborá-los. São palavras alheias poderosas, e construir palavras próprias sobre ensinar Libras não é fácil.

O discurso acadêmico pode ser internamente persuasivo. Para tanto, compreender a forma pela qual a significação da palavra alheia se dá, parece ser um importante passo para compreender o processo de formação de professores:

O objetivo da assimilação da palavra do outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem [...] a palavra de outrem [...] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como *palavra autoritária* e como *palavra interiormente persuasiva* (BAKHTIN, 1998 [1988], p. 142).

Seria utópico tentar apreender o discurso do professor e dizer que esse discurso é o ser professor. O discurso vai sendo produzido, reproduzido e transformado pelos discursos que o entrelaçam e cruzam, por vezes, em outro discurso: as minhas palavras se sustentam e se deslocam tomando rapidamente outra configuração. É nesse movimento de constante transformação de discursos em diálogo que esta pesquisa se pauta para analisar a construção real do próprio processo de ser professor de Libras. No próximo capítulo, sistematizaremos a dinâmica de elaboração e de circulação de sentidos produzidas nas interações entre professores de Libras em momento de grupo focal reflexivo.



## CAPÍTULO 4

### A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

*A grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, são nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação. Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado (Engels).*

Historicamente, o homem em busca do conhecimento desenvolveu sistemas de valores em que se baseiam e que geram diferentes visões de mundo, ou seja, são concepções de mundo que dirigem o olhar do pesquisador. Fazer ciência requer o caráter científico para formular e transmitir a verdade objetiva, visão esta pautada na objetividade e neutralidade. No processo do conhecimento, a tríade que se estabelece é “o sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (SHAFF, 1995, p.72). A filosofia é tomada como princípio do fazer científico histórico e, quando da emergência do positivismo, se dissimula poder dispensá-la, tempos em que ela é desprezada em prol da racionalidade neste domínio.

Shaff (1995), ao discutir sobre a objetividade do conhecimento histórico, analisa que os pesquisadores, ao estudarem um problema, se inscrevem, geralmente, em um dos três modelos do processo do conhecimento, sendo eles: o primeiro denominado de

teoria do reflexo – “[...] presume, pois que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho” (SHAFF, 1995, p. 73). O segundo modelo é denominado de idealista e ativista, pois na relação sujeito-objeto, o olhar volta-se ao sujeito. Dessa forma, ao sujeito é atribuído um papel criador da realidade, e se observa o fator subjetivo do processo cognitivo. Já ao terceiro modelo, “é atribuído aqui um papel ativo ao sujeito submetido por outro lado a diversos condicionamentos, em particular às determinações sociais, que introduzem no conhecimento uma visão da realidade socialmente construída” (SHAFF, 1995, p. 75).

Shaff (1995, p.76) adverte que “a escolha de um destes três modelos implica consequências importantes para o todo da nossa atitude científica, em particular para a nossa concepção de verdade”.

Concebemos que o conhecimento científico carrega elementos subjetivos, e a abordagem histórico cultural, ao inscrever-se no terceiro modelo, não invalidará o postulado da ciência, de construir conhecimento. Comparemos que a perspectiva histórico cultural representa uma forma significativa para produzir conhecimento no campo das ciências humanas e sociais. Diferentemente de uma perspectiva positivista, as questões formuladas não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico.

O referencial teórico deste estudo bebe de visões de mundo que se cruzam, que têm uma filiação materialista histórica dialética, desde os inscritos na história e filosofia com as reflexões de Gramsci (1995), sociologia da educação nos estudos de Bourdieu (2007), pedagogia, psicologia e linguística, refletindo o universo multidisciplinar de Vygotski (1998a [1928], 1998b [1934] e 2001 [1934]) e do pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin / Volochínov (1992 [1929]) e Bakhtin (2010 [1940]).

O problema de pesquisa que nos propomos a refletir é sobre a formação de professores de Libras no Brasil, que tem como campos temáticos a formação superior, políticas públicas e educação especial. A definição do tema de pesquisa, de seus objetivos, procedimentos e formas de análise não é tarefa fácil.

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um mecanismo ideológico que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não

menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1997b [1975], p. 35).

Bourdieu (1997b [1975]) nos alerta para a necessidade do problema de pesquisa ter relevância social, ser interessante do ponto de vista da contribuição que o mesmo possa dar à sociedade. Saviani (2002) considera que “uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida, mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema” (SAVIANI, 2002, p. 14).

A Libras, nos seus diversos aspectos, está circunscrita por múltiplos possíveis problemas de pesquisa, visto que seu conhecimento favoreceria toda uma comunidade social e historicamente excluída dos bens culturais. Para Leite e McCleary (2001, p.3), o tema da “LIBRAS como segunda língua” pode (e deve) ser investigado a partir de diferentes perspectivas: com foco no professor, na metodologia de ensino, nos materiais didáticos, na interação em sala de aula, entre outros. Debruçamo-nos sobre a temática de ensino de Libras como segunda língua por meio dos discursos provindos de professores surdos de Libras em formação continuada.

O objetivo desse trabalho está traçado para compreender a forma como os professores de Libras, em sua formação, construíram suas concepções de língua, de ser professor, do papel do aprendiz, de como se apropriam das questões metodológicas e didáticas para o ensino de Libras como segunda língua, e como as reelaboram em formação continuada e em serviço.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) relatam que, socialmente, pela novidade e pela falta de profissionais melhor capacitados, era aceito o professor proficiente na língua para o ensino de Libras, mesmo sem conhecimento didático. Ainda antes da criação do curso de licenciatura em letras libras, as autoras consideravam ser fundamental investir na formação desse professor para que se apropriassem de aspectos específicos dessa língua, tais como metodologia e didática para o ensino de línguas. Mas, parece que os problemas permanecem.

Professores surdos de Libras não têm muitos espaços para o estudo sobre o ensino-aprendizagem de línguas, para a reflexão, para a troca de experiências. A condição do recente reconhecimento da Libras e a luta constante de uma comunidade de

minoria linguística no Brasil pela difusão de sua língua, por espaços sociais e educacionais mais acessíveis configuram um campo novo de estudo e muito particular.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por um desenho metodológico que se inscreve em uma perspectiva materialista histórico dialética. Apresentamos a seguir alguns princípios e o método de pesquisa, para podermos avançar na exposição dos aspectos metodológicos.

#### **4.1. A dialética: princípios e método**

A perspectiva histórico-cultural tem em Vygotsky seu maior precursor. Ele se inspira na concepção materialista histórico-dialética para compreender a formação da mente. Afirma que a consciência deve ser objeto de estudo da psicologia, tendo como princípio explicativo as relações sociais (VYGOTSKI, 1996 [1927]).

É importante reconhecer o caráter marxista que fundamenta suas investigações. O autor assumidamente declara a dialética como seu método de trabalho. O método dialético analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004 [1844]).

Para Vygotski, o foco do pesquisador deve ser analisar processos e não objetos. “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKI, 1998a [1928], p. 80).

Nesta perspectiva, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações sociais que acontecem em uma determinada cultura.

A pesquisa não pode ter como base uma somatória de fatos e a descrição desses acontecimentos. Assim, é aceitável do ponto de vista dele que o desenvolvimento humano seja compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de influências sociais (externas) sobre o sujeito, moldando seu comportamento. Contudo, é tomado como produto (provisório) de trocas mútuas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio social, com cada aspecto influenciando o outro. Desse ponto de vista, o trabalho aqui proposto se concentra na

apropriação do fazer pedagógico pelos professores de Libras no decorrer de sua formação inicial, do uso consciente de metodologias de ensino de línguas, ou seja, como esse conhecimento se materializa nos discursos e práticas adotadas pelos professores de Libras em um espaço de formação continuada.

“O desenvolvimento é entendido por Vygotski como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir” (FONTANA e CRUZ, 1997). A internalização acontece nas relações sociais, principalmente por meio da linguagem. O tema de estudo aqui proposto, de compreender o processo de formação de professores de Libras para o ensino dela como segunda língua, requer que eles tenham passado por experiências de formação, em contato com seus professores ou colegas, que tenham compartilhado seus sistemas de pensamento e formas de agir sobre o mundo.

O aprendizado é entendido como um aspecto imprescindível e importante no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores<sup>28</sup>. O aprendizado do indivíduo depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação que realiza com outros indivíduos. Uma forma bastante institucionalizada é a escola. Para adultos, o espaço de um curso, de uma palestra (dependendo do prestígio social que lhe é atribuído) é um espaço social também importante para a internalização do conhecimento socialmente construído de forma mais sistematizada, não apenas do convívio no dia a dia. Histórias de sua vivência na escola, sua formação inicial, suas experiências de trabalho, formação continuada, palestras e cursos constituem um universo formador que interessa ser melhor compreendido enquanto reflexões destes sujeitos que se propõem a serem professores de Libras.

#### **4.1.1 Princípios**

Na concepção de Vygotski, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o social, pela sua dimensão cultural. "Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e desenvolve sua consciência” (VYGOTSKY, 1998a [1928], p.80).

---

<sup>28</sup> Para maior detalhamento da interação entre aprendizado e desenvolvimento, ver o texto: “interação entre aprendizado e desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998a [1928], p. 103-119).

Procuramos descrever alguns princípios que norteiam esse fazer científico, princípios estes de filiação materialista histórico dialética.

- É na realidade da vida dos grupos sociais, e dentre eles, para esta pesquisa, dos surdos em constante formação para ser professor de Libras, que se encerra a materialidade histórica dos processos de produção e de reprodução da existência.
- O conhecimento científico surge da prática do ser professor de Libras e do ver-se professor de Libras, como também de sua reflexão. A atividade humana se desenvolve com o conhecimento que o indivíduo vai elaborando a partir das suas práticas e da mediação do outro, vai apropriando-se de novas e reformuladas práticas, e com suas práticas transforma a realidade.
- Partindo do princípio da identidade do contrário, indivíduo-sociedade forma uma unidade indissolúvel de opostos. Completam-se, e no desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais, é que se produz a formação do professor de Libras.
- Nos nexos entre o SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL dá-se a compreensão da processualidade da concretização histórica por meio do trabalho<sup>29</sup> de grupos sociais. Os surdos querem objetivar-se como sujeitos ativos e participantes das transformações desse contexto. Mas, para compreender esse fenômeno nas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo individual (singular) e o gênero humano professor (o universal) se concretizam na relação que o indivíduo tem com a sociedade (particular). Para Oliveira (2005) a compreensão da dialeticidade da relação singular-particular-universal só

---

<sup>29</sup> O termo trabalho empregado neste texto refere-se a ação social dos surdos para a criação de uma língua de modalidade espaço-visual, da luta social para o reconhecimento da sua língua e da atividade que envolve a difusão da língua, como seu ensino. O conceito filosófico de trabalho que Marx define em O Capital é “[...] a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas” (MARX, 1978, vol1, p. 153).

pode ser compreendida em seu movimento dinâmico, se for considerada as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e lógicas<sup>30</sup>.

A partir dos princípios teóricos que fundamentam a abordagem histórico-cultural, nos propomos a analisar o processo de aprendizagem de “ser professor”. A aprendizagem é fruto da história da experiência social do indivíduo. Em uma situação de ensino-aprendizagem, o sujeito (aluno) está inserido em um mundo social – na instituição onde faz o curso (faculdade, escola, associação de surdos etc.), em relação com o professor (surdo ou ouvinte) e com os outros alunos. Os processos cognitivos são gerados por meio das interações nestes espaços e com esses interlocutores inseridos em uma trama social. Na interação com esses colegas e professores, o sujeito vai tomando contato com formas de conceber o processo ensino-aprendizagem que ainda não fazem parte de seu repertório, e pelos contextos criados vai construindo os significados mediados pela linguagem.

No processo de apropriação do humanamente cultural, do “ser professor” e do conhecimento pedagógico, os surdos lutam para tornarem-se professores da língua de sinais a língua pela qual se constituem humanos.

#### **4.1.2 Dos princípios ao método**

Não se separa sujeito do objeto ou a consciência da realidade. “A investigação tem de apoderar-se da matéria, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. (GADOTTI, 2006, p.31). “Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade, [...] sem negligenciar suas ligações, reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto de seu movimento” (GADOTTI, 2000, p.32).

[...] método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da **síntese**, como resultado, não como ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1978 [1847], p. 116).

---

<sup>30</sup> a) dimensão ontológica – como o homem se forma dentro de determinadas situações sócio-históricas; b) dimensão epistemológica – como se conhece esse processo contraditório; e c) dimensão lógica – qual a lógica inerente a essa processualidade.

Caiado (2009) descreve que o método dialético é caracterizado como um movimento que parte da *síncrese* (a visão caótica do todo) e chega, pela *mediação da análise* (às abstrações e determinações mais simples), à *síntese* (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas).

“A visão dialética nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica” (SAVIANI, 2002, p. 18).

Compreendemos a dialética como uma forma de pensar, nada simples, mas bem produtiva, para o fazer científico. Historicamente, a dialética foi usada por diferentes filósofos em diferentes momentos, desde filósofos idealistas e empiristas, como aponta Gadotti (2006). Propomo-nos trabalhar em sintonia com a dialética materialista para o status filosófico e o materialismo histórico para o status científico do trabalho.

## **4.2 Instrumentos e Procedimentos da pesquisa**

A concepção dialética materialista histórica nos fornece a lente para olhar o objeto de estudo em questão. “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTO, 2000, p.75).

A fonte desta pesquisa foi o texto (escrito ou oral), o discurso social e as enunciações individuais/coletivas dos professores surdos de Libras em formação continuada. O processo de construção dos dados caracterizou-se pela compreensão, da descrição e interpretação, do estabelecimento das relações do indivíduo com o social.

Pela linguagem, os sujeitos se constituem e expressam seu pensamento. Discutimos a seguir sobre o papel fundante que a linguagem humana toma no fazer pesquisa em ciências humanas.

### **4.2.1 Linguagem: materialização e resignificação da experiência**

A consciência é a representação que fazemos das coisas, as ideias que construímos e estas são diretamente imbricadas com a atividade material, ou seja, com

as relações sociais, com o processo de vida ativo. Nessa perspectiva, qualquer análise parte do processo real de vida e dos ecos ideológicos deste processo de vida.

“Uma fonte de dados é o texto (contextualizado) no qual o acontecimento histórico emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 27). O texto como discurso, imbricado com as vivências / ações do homem.

Bakhtin (1992 [1929]) é o alicerce da teoria enunciativa que nos propomos a usar neste trabalho. Esta pesquisa inscreve-se no campo da educação e é essencialmente configurada na relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica.

“Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos humanos. Salaria o valor da compreensão construída a partir dos textos signos criados pelo homem, portanto, assinalando o caráter interpretativo dos sentidos construídos” (FREITAS, 2007, p. 28).

O texto produzido pelo homem é o principal objeto de investigação, pois este texto reflete outros textos possíveis de um determinado contexto e constrói esferas de sentidos. Um texto emerge na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos (BAKHTIN, 2010). Dessa forma, o foco para a construção dos dados será desenvolvida a partir de trocas, dos diálogos desenvolvidos entre os professores de Libras em formação sobre o seu fazer pedagógico e as concepções que construíram até o presente momento.

#### **4.2.2 Grupo focal reflexivo<sup>31</sup>**

Optamos pelo grupo focal reflexivo como instrumento metodológico coerente com a pesquisa qualitativa da abordagem histórico-cultural. Consiste da formação de grupo de discussão composto por sujeitos que apresentam alguma característica em comum e se dispõem a participar da discussão sugerida pelo pesquisador/participante do grupo (GATTI, 2005).

Para fins de nomeação do grupo entre os participantes, o nomeamos de “grupo de estudo”, um fim desejado por eles mesmos em seu processo de formação continuada.

---

<sup>31</sup> Esta proposta metodológica é utilizada por outros pesquisadores com a denominação de “grupo de opinião”, como feito por Vera Maria Ferrão Candau (PUC-RJ) e Valter Soares Guimarães (UFG).

Entendemos que este espaço de discussão serviu para o desenvolvimento de reflexões que potencializariam uma ação didática para o ensino de Libras. Constatamos os “movimentos gerados no interior de cada encontro a partir das relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados” (BELLOTTI, 2010, p. 37).

Geralmente, nesta perspectiva, os participantes não se conhecem, mas no caso do agrupamento de professores de Libras que tenham se formado no curso Letras Libras, atender a este critério seria praticamente impossível, visto que temos apenas duas turmas formadas em todo país. Assim, se configurou como um grupo que fez formação inicial conjuntamente e que agora faz a formação continuada focalizada por opção. Ainda, com base na perspectiva teórica que trabalhamos, o pesquisador faz parte do grupo, não podendo ser alheio aos acontecimentos, pois influencia e é influenciado pelos discursos proferidos no grupo. Assim, há a visibilidade do pesquisador em um processo de exotopia<sup>32</sup>.

Colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo (AMORIM, 2004, p. 31).

Os participantes foram informados de que suas falas seriam objeto de análise e eu estaria ali também como participante e pesquisadora, que meu papel era conduzir as discussões, mas que não estava ali num movimento de simplesmente responder questões. Deveriam se sentir livres para discutir, propor temas, dar opiniões e, por vezes, contrapor-se, sendo toda e qualquer reflexão importante para a pesquisa.

---

<sup>32</sup> O pesquisador, nesta perspectiva, comparado com o autor, precisa ter uma visão extraposta, logo não pode prescindir da variedade de pontos de vista, controversos, inacabados, não coincidentes – os excedentes de visão. Esse termo refere-se ao excedente da visão estética como “distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos” como afirma Bezerra em introdução de Bakhtin (2010).

“A terminologia, o acervo de categorias de uma obra é a medula do pensamento exposto. Isso requer do tradutor um cuidado especial com as categorias do pensamento, sua uniformidade, seu emprego sistemático, porque disso depende a unidade e a organicidade desse pensamento (...) Na edição anterior de *Estética da criação verbal*, aparece o termo ‘isotopia’ como tradução da categoria bakhtiniana *vnienukhodimost*. Ora, na página 350 do original russo, o próprio Bakhtin define essa categoria como distância: transcreve em russo a palavra latina *distantsia* e ao lado, entre parênteses, escreve *vnienukhodimost*”. (BEZERRA, 2010)

O pesquisador, nesta configuração metodológica, pode fazer várias perguntas abertas sobre o tema para guiar a discussão. Foi interessante ter uma lista de questões que podiam ou não ser usadas. Como técnica, Bellotti (2010) sugere que o pesquisador / participante na condução do grupo deveria evitar a monopolização da discussão por um dos participantes e encorajar os mais reservados. Deveria estar atento às expressões gestuais dos participantes e saber interpretá-las, ser sensível, capaz de ouvir, ter clareza de expressão, ser flexível, vivo e simpático, além de ter senso de humor.

A discussão foi desencadeada na temática solicitada pelos próprios participantes, a partir de síntese do encontro anterior ou textos propostos pela pesquisadora. Nesta perspectiva o pesquisador / participante tem como papel “lançar questões e os focos de discussão e refletir junto com os sujeitos buscando uma compreensão responsiva ativa. Manter os objetivos do trabalho e controlar o tempo” (BELLOTI, 2010, p. 42). Para Guimarães (2006, p.158) “é necessário que a condução seja feita com base num roteiro previamente estabelecido, mesmo com a inserção de questões circunstanciais”.

Segundo Gatti (2005, p. 9), o papel do pesquisador no processo do grupo “é fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos do trabalho do grupo”.

Para Guimarães (2006), a metodologia não deve ser uma prescrição inflexível, visto que a depender do objeto e objetivos da pesquisa, deve-se procurar com criatividade conduzir a pesquisa e até construir novos procedimentos. No caso específico da pesquisa conduzida – em que se pretendia caracterizar a reflexão sobre a formação dos professores de Libras, saberes profissionais conquistados e práticas de ensino – “o grupo focal reflexivo” constituiu-se numa fonte de dados muito rico e confiável.

### **4.3 O lugar histórico cultural e as relações intersubjetivas**

Para Bakhtin/Volochínov, (1992 [1929]), a vida de um texto se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos. A pesquisa em ciências humanas requer esse olhar. Dessa forma, a observação, a entrevista ou a discussão em grupo de estudo são espaços propícios para a emergência de textos que revelem a consciência, que materializam o pensamento, em seu momento de produção, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento já construído.

O próprio homem figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela própria atividade. A atividade pedagógica e a atividade de refletir sobre sua prática envolverão os sujeitos do grupo de estudo e a pesquisadora. Sujeitos esses que serão apresentados nos próximos itens.

### 4.3.1 Sujeitos<sup>33</sup> da pesquisa: vidas em participação social

Participaram deste grupo de estudo, desenvolvido durante o segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, cinco adultos surdos proficientes em Libras com idade aproximadamente entre 27 e 50 anos, quatro mulheres e um homem. No período da pesquisa estavam envolvidos com as seguintes atividades:

Atividade/professores de Libras	 Claudia	 Solange	 Renata	 Adriana	 Gustavo
Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas e ensino de Libras como primeira língua para alunos surdos.				✓	
Ensino de Libras como segunda língua para ouvintes em cursos Livres					✓
Ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, pais de surdos, profissionais de escolas de surdos.	✓		✓	✓	
Ensino de Libras em Universidades para formação de professores em cursos de pedagogia e licenciaturas.		✓		✓	
Ensino de Libras em Universidades para formação de bacharéis.		✓			

<sup>33</sup> A referência da pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas, a partir da perspectiva sócio histórica, implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem (FREITAS, 2003, p. 29).

Coordenação pedagógica e orientação de outros professores de Libras.					✓
Elaboração de material didático para o ensino de Libras.					✓

Tabela 06 - Atividades desenvolvidas pelos professores surdos no período de participação do grupo focal reflexivo

Apesar de no período da pesquisa (um ano) os sujeitos estarem envolvidos especificamente nestas atividades, em toda sua trajetória profissional já desenvolveram outras funções. A história de vida de cada sujeito que compõe este grupo focal reflexivo é bem singular e merece uma descrição, para que compreendamos o encontro de diferentes vozes (na perspectiva bakhtiniana) em suas vivências. Não podemos entender a enunciação sem entender o sujeito que enuncia e que se constitui neste mesmo tempo de enunciação em contexto de grupo focal reflexivo.

Para tanto, desenvolvemos uma breve descrição:

Claudia é uma jovem surda e estudou em escola especial para surdos desde pequena, fez uso de sinais da Libras desde cedo, pois a abordagem educacional utilizada em sua escola permitia o uso de sinais. Depois, foi para uma escola comum de alunos ouvintes. Não desenvolveu uma boa fala em português oral e ainda hoje relata ter dificuldade com a leitura e produção de textos em português escrito. Fez o curso de formação de instrutores pela FENEIS e tem certificação ProLibras (ensino). Em 2002, começou a atuar como instrutora de Libras. Já ministrou aulas de Libras em escolas de surdos, em ONGs, em escolas técnicas e em secretarias de educação, perpassando pelo ensino da língua como primeira e segunda língua. Formou-se como professora de Libras no curso Letras Libras. É ativista do movimento surdo, participando de associações e movimentos sociais.

Solange teve uma surdez tardia por conta de uma infecção. A surdez aconteceu depois que já tinha adquirido e consolidado sua linguagem por meio da língua portuguesa. Quando da descoberta da surdez, por muitos anos conviveu apenas com ouvintes, e somente na juventude entrou em contato com surdos, aprendendo a Língua. Por esse motivo, se inscreveu em cursos de Libras, cursando junto a alunos ouvintes. Tem proficiência em português escrito e oral. Fez curso de capacitação de instrutores pela FENEIS e foi aprovada no ProLibras (ensino e tradução). Já atuou como professora

em diversos cursos de Libras. Desde 2006, ministra cursos de Libras, tem experiência com ensino de Libras como segunda língua em igrejas, em ONGs, e mais recentemente, em Instituições de Ensino Superior. Formou-se como professora de Libras no curso Letras Libras. Atualmente cursa pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Sociais Aplicadas em instituição privada. É ativista do movimento surdo, participando de associações e movimentos sociais.

Renata é surda desde bebê. Em sua família, tem pessoas surdas com quem pode interagir em sinais desde muito pequena, e por todo o ensino fundamental estudou em escola especial para surdos que utilizava uma abordagem educacional que permitia o uso de sinais. No ensino médio, passou a estudar em escola comum de alunos ouvintes. Ela sentava-se à frente da sala e aprendia por meio da leitura orofacial, também por meio da leitura da língua portuguesa escrita, que tem domínio. Cursou outra faculdade que não se referia à área da educação antes do Letras Libras. Nunca deu aula para crianças surdas, e suas experiências se concentram no ensino de Libras para adultos ouvintes em instituições religiosas, escolas e Instituições de Ensino Superior desde 2009.

Adriana é uma jovem surda. Ela tem em sua família outras pessoas surdas com quem pode interagir em sinais desde pequena. Estudou em escola especial para surdos, onde aprendeu a falar em português oral e tem boa fala (articulação), mas tem dificuldades no processo de compreensão (leitura orofacial). Tem boa desenvoltura no processo de leitura e escrita em português. Fez o curso de formação de instrutores da FENEIS. Foi aprovada no ProLibras (ensino e tradução). Já atuou como professora em diversos cursos de Libras para a comunidade de forma geral, e atualmente tem trabalhado em escolas de surdos com o ensino da Libras como primeira língua e em Instituições de Ensino Superior, ensinando a Libras presencialmente e à distância. Atualmente, está cursando pós-graduação *stricto sensu* na área de humanas em instituição privada, e tem especialização em educação inclusiva. Cursou mais dois cursos de graduação: um na área da educação e outro bacharelado, além do Letras Libras.

Gustavo tem em sua família uma pessoa mais velha que é surda e de próximo contato, podendo usar sinais com ela desde cedo. Ele estudou em escola especial para surdos até os nove anos de idade, sendo, depois, matriculado em escola comum de alunos ouvintes. Fez o curso de formação de instrutores da FENEIS em 1997 e desde

então ministra curso de Libras. Foi aprovado no Prolibras (ensino). Desde 1998 ministra cursos de Libras, tem experiência no ensino de Libras em aulas particulares, Instituições de Ensino Superior – privadas e Universidades públicas, em ONGs e instituições privadas que tenham como fim o ensino da Libras, prefeituras e escolas técnicas. Tem experiência como coordenador pedagógico de cursos de Libras e é autor de materiais didáticos (apostilas de cursos de Libras). Coursou uma primeira faculdade no campo da comunicação e a segunda faculdade em Letras Libras.

O critério de participação de professores (sujeitos) foi: 1) terem tido uma formação inicial como professores de Libras, ou seja, foram formados pelo Curso Letras Libras, turma de 2010; e b) atuarem como professores no ensino da Libras.

A coordenadora do grupo de estudo foi a pesquisadora, que conhece o grupo de professores e participou da formação destes sujeitos como tutora no período da graduação e em cursos de extensão.

Um diferencial quanto ao recomendado no instrumento original de grupo focal reflexivo refere-se à forma de seleção. O convite para participação nos encontros foi realizado por e-mail graças aos contatos anteriores com eles durante o curso de graduação em Letras Libras, indagando sobre o interesse de continuarem em formação constituindo um grupo de estudos. Destaca-se que este pedido havia anteriormente partido dos próprios alunos, que haviam perguntado se a pesquisadora não poderia continuar se reunindo com eles e estudando. Este convite foi reconfigurado pela pesquisadora que o ‘formalizou’ como grupo de estudo e vinculado à sua pesquisa de doutorado.

O grupo contou com cinco professores que atenderam ao convite. Acredito que um número maior de participantes enriqueceria as discussões estabelecidas, mas a concretização deste grupo foi a possível, por disponibilidade de tempo dos participantes e espaço físico para sua realização.

#### **4.3.2 Pesquisadora: uma visão humana da construção do conhecimento**

Particularmente, a problemática global – processos de aprendizagem e processos de ensino em Libras me movimentam como pesquisadora e me levam a várias questões que abrangem certos interesses, como: a didática para ensino de língua, a motivação que

movimenta o indivíduo para a aprendizagem de uma segunda língua, a avaliação e a definição de currículo.

Pela condição bilíngue (libras/português), em que me constitui como pessoa sempre (desde que me lembro), compreendo a surdez como uma condição singular, mas não patológica, não implicando cura ou eliminação. Em minha família, muitos são surdos e grande parte dos ouvintes é proficiente em Libras, inclusive muitos atuando como intérpretes de Libras.

Fiz uma formação em fonoaudiologia e em psicopedagogia, e comecei a trabalhar na educação inclusiva como intérprete de Libras, ou seja, em espaços escolares em que mediava a aprendizagem de alunos surdos. Logo busquei uma formação pedagógica para a habilitação em licenciatura. A busca pelo conhecimento não parou na graduação. Busquei a pós-graduação em diversos níveis e compreendi que se especializar nada mais é do que conhecer um objeto cada vez melhor e mais profundamente.

Abro aqui um espaço para as minhas memórias, de projetos aos quais dediquei boa parte de meus últimos anos, sonhando poder com eles colaborar para uma educação de surdos de qualidade e que respeitasse sua condição linguística.

Ministrei aulas de diversos componentes curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental em turmas de surdos bem heterogêneas em condição linguística, de aprendizagem e de relações afetivas; ministrei aulas de Libras para ouvintes, ministrei aulas para formação de intérpretes de Libras e cursos para formação de professores de Libras. Assim, eu vivo essa área e nela me constituo como pessoa e como pesquisadora.

Tenho atuado como formadora de professores de Libras tanto em cursos de capacitação pela FENEIS quanto em curso de graduação Letras Libras no polo USP e em cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização). Essas experiências balizaram a delimitação desta pesquisa na forma como os professores em formação constroem suas concepções de língua, de ser professor, do papel do aprendiz e de como se apropriam das questões acima levantadas.

Consciente do complexo processo de formação, pretendi refletir sobre a apropriação do fazer pedagógico para o ensino de língua, da aplicação de metodologia de ensino de língua pelos professores de Libras. Refletir sobre o dizer dos professores surdos sobre as formas de ensinar Libras e refletir sobre as enunciações que emergem das tramas cotidianas de suas práticas pedagógicas.

Aqui, o fazer do pesquisador não se restringe à observação e mera interpretação do fenômeno, mas será um “processo participante em que o pesquisador busca uma mediação entre o individual e o social [...] o pesquisador está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados” (FREITAS, 2007, p. 31). Dessa forma, nos propomos a analisar como se dão as interações em grupo de estudo com seus pares (professores de Libras) e a apreensão do discurso do outro pelo processo dialógico de confrontação de palavras “alheias” e as palavras já elaboradas do sujeito.

### **4.3.3 Os encontros**

Para essa investigação, realizamos dez reuniões de grupo de estudo, mensalmente, em local previamente agendado com os participantes, das 18 às 20 horas. Na perspectiva de encontro focal reflexivo, é recomendado que os encontros durem entre 1 hora e ½ a 2 horas, e no máximo 3 horas (GUIMARÃES, 2006).

Os temas para estudo foram levantados conforme interesse do grupo, dentre eles estão: metodologia de ensino e estratégias para sala de aula – jogos e uso de materiais didáticos para o ensino de Libras; questões de produção de relatório pedagógico e metodologia científica para conhecimento das normas da ABNT visando à publicação de suas práticas.

Demos início ao grupo de estudo abordando as questões de interesse do próprio grupo. Nesse período, foi proposto aos participantes que filmassem suas aulas de Libras (nas instituições que estivessem atuando no momento). As filmagens de suas práticas puderam dar subsídios à discussão do grupo sobre sua própria atuação como professores.

O propósito era então assistir às aulas de Libras ministradas por eles e discutir os procedimentos metodológicos, sendo esta prática a desencadeadora para a discussão. Reiteramos que os encontros do grupo de estudo seriam filmados e as enunciações ali registradas seriam objeto de análise desta pesquisa.

Consideramos as pessoas investigadas como sujeitos possuidores de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimento sobre sua realidade, o que as torna coparticipantes do processo da pesquisa. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 29) considera que “conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-

histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem”.

Sendo assim, realizamos dez encontros, sendo possível, por meio de uma relação dialógica, compreender os sentidos construídos pelos professores de sua formação, de seus saberes e de suas práticas.

#### **4.3.4 Da forma de captura das discussões (imagens)**

O procedimento usado para registro dos dados foi a vídeo gravação, pois possibilitava o registro da “dinâmica do grupo” e, assim facilitou a análise do processo a partir da posterior visualização do pesquisador, possibilitando-me uma análise exotópica<sup>34</sup> dos encontros.

A preparação do local para as reuniões favoreceu a interação entre os participantes. Usamos uma sala com cadeiras confortáveis dispostas em círculo com mesa na lateral e quadro branco para registro, quando fosse necessário.

Utilizamos equipamento para registrar as discussões, duas filmadoras dispostas frente a frente (Figura 17) a fim de que cada uma delas capturasse a imagem de três participantes.

---

<sup>34</sup> Análise exotópica em pesquisas de ciências humanas consiste da relação de tensão entre o eu e o outro, em que o pesquisador toma uma posição única, a partir do espaço/tempo que ocupa, e expõe-se ao devir. Como ser cognoscente, o pesquisador constrói uma visão sobre o todo. Assim, os discursos enunciados no GFR são inacabados e parte integrante e inconclusa da experiência do pesquisador, estando disponível para o acabamento, para sua interpretação e para a construção de novos conhecimentos sobre eles. “Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. Esse lugar único daquele que pensa ou cria é aquele do conceito de *exotopia* [...]” (AMORIM, 2006, p. 25).

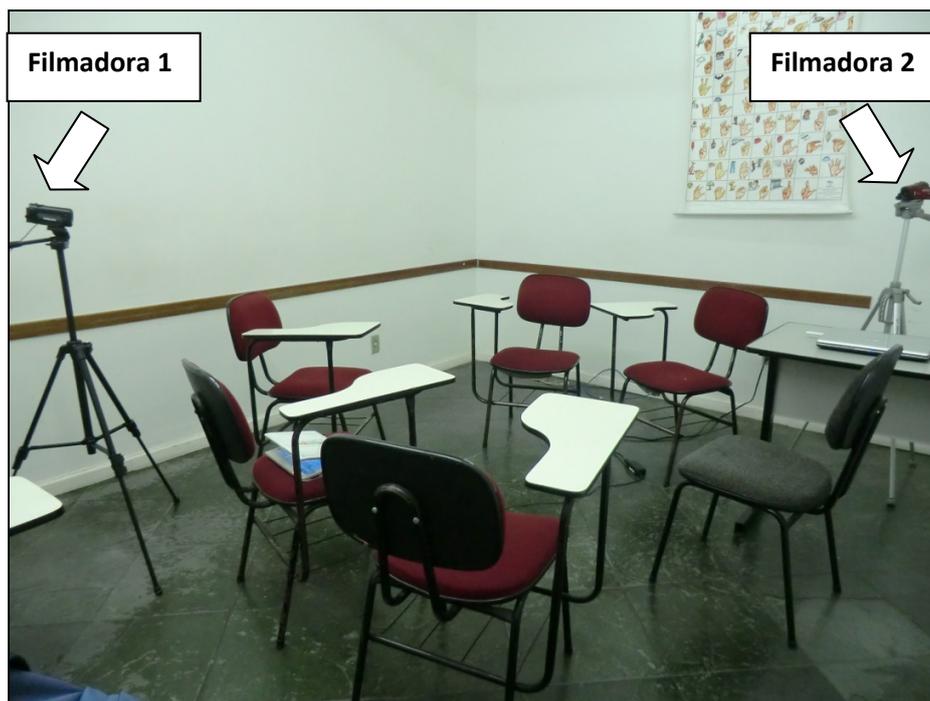


Figura 17: Sala de aula – disposição das filmadoras

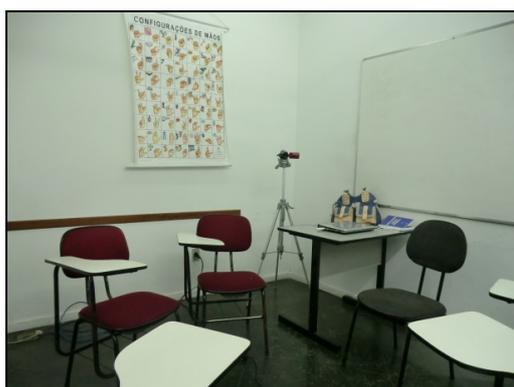


Figura 18: Visão da filmadora 1



Figura 19: Visão da filmadora 2

#### 4.3.5 Da forma de registro das enunciações

Na investigação sobre a constituição de sujeitos, em especial no que concerne a processos que se apresentam em contextos educativos, o campo da educação pautado na matriz histórico-cultural vêm recorrendo a uma abordagem metodológica referida como “análise microgenética”.

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as

relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9).

Segundo Góes (2000), a concepção e termo “genética” usado nessa matriz se origina nas proposições de Vygotski sobre o funcionamento humano e a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Na análise, há uma centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano.

As enunciações que compõem os episódios das reuniões de grupo de estudo foram selecionadas a partir das filmagens do processo de discussão do grupo, e desses trechos, os diálogos foram traduzidos<sup>35</sup> da Libras para português escrito. Os episódios foram fonte para análise conforme as categorias levantadas nesta pesquisa.

A expressão dos professores de Libras e da pesquisadora foi a matéria a ser compreendida. A filosofia da expressão nos ajudou a apreender esse complexo processo, ou seja, a expressão desses professores como o campo de encontro de duas consciências, as do eu e a do outro. Para Bakhtin “o problema da compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer autocompreendido” (BAKHTIN, 2010 [1940], p. 396).

O método de construção de dados incluiu análise de interações entre professores de Libras e pesquisadora. Em função de o grupo de estudo ser composto por surdos usuários de Libras (colaboradores da pesquisa), a língua de discussão escolhida foi a Libras. As interações ocorriam majoritariamente pelo uso da Libras, mas como alguns surdos eram oralizados, por vezes falavam e sinalizavam, e em momentos específicos, apenas falavam em português oral. A escrita também esteve presente nas interações. Desse modo, o processo de coleta de dados da pesquisa dependeu de uma série de equipamentos específicos para documentar os diálogos nesta língua viso-gestual. Considera-se material permanente essencial para a execução dessa pesquisa no mínimo duas filmadoras que capturassem as discussões dos participantes do grupo de estudo.

---

<sup>35</sup> Agradeço a Lara Ferreira dos Santos pela discussão a respeito desta questão. Alertando-me de que dado o objeto da minha pesquisa ser o discurso, não se fazia necessária a transcrição em glosa de todos os vídeos. O registro foi feito por meio da escrita, sendo esta a forma de tradução da Libras para o português, assim como feito por Harrison (2006).

Uma série de estudos vem sendo desenvolvida para aprimorar os procedimentos de coleta de dados no campo da análise da conversa, e em especial de conversas em línguas de sinais<sup>36</sup>.

Foi preciso desenvolver uma estratégia de tradução e visualização das falas que, em uma interação natural, por vezes se sobrepunham, do registro dos gestos e feições que dão o feedback para quem toma o turno de fala.

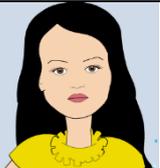
	Câmera 1			Câmera 2		
T E M P O	 Claudia	 Solange	 Pesquisadora	 Renata	 Adriana	 Gustavo
00'35" a 01'27"		<i>Corta o papo</i>	<i>Olá, vamos começar...</i>	(está arrumando a bolsa)	(ausente)	<i>Pode falar</i>

Tabela 07: Ficha de tradução dos enunciados do grupo focal reflexivo

A tabela (tabela 7) indica quais participantes eram registrados por cada uma das câmeras, em função dos lugares ocupados no momento da filmagem, identificando por qual câmera foram capturados. Desenvolvemos a tradução de suas falas para o português registrando no seu campo correspondente, sendo estes enunciados sobrepostos no mesmo tempo. O tempo do vídeo (gravação) foi registrado na primeira coluna da tabela.

<sup>36</sup> SACK e SCHEGLOFF (2003) descrevem que “[...] estivemos engajados em pesquisa, usando gravações de conversas espontâneas, que foi cada vez mais direcionada para a extração, a caracterização e a descrição das inter-relações dos vários tipos de organização sequencial operantes na conversa.” GAGO (2002) indica a necessidade de, na transcrição de uma conversa, se dar um tratamento às pausas da conversa e aos risos, por exemplo. Dessa forma, se torna mais consciente e torna-se explícito os procedimentos de cedência de turno ou de espera de uma resposta. No âmbito das línguas de sinais, pesquisadores têm desenvolvido sistemas de transcrição linguística. Ferreira-Brito, (1995) e Felipe (2001) desenvolveram um sistema similar de transposição dos sinais para o papel, levando em consideração aspectos linguísticos da Libras, como a espacialidade. Entretanto, Lacerda (2006) preocupou-se em registrar também a interação no uso da linguagem, com uma visão enunciativa da língua de sinais, o que demanda outros elementos de marcação. Mais recentemente, McCleary e Viotti (2007) e Leite (2008) fazem uso de um programa de computação denominado ELAN, também com foco na descrição linguística, um sistema mais sofisticado para registrar os traços da língua que envolve vídeo e escrita. Pesquisadores da área da surdez têm usado ora um, ora o outro sistema de transcrição, a depender dos objetivos de sua pesquisa.

A tabela foi criada por nós para favorecer a compreensão e tradução das falas. Os desenhos também são de nossa autoria. Para a produção dos desenhos, usamos o Pixton, programa online onde os usuários criam Histórias em Quadrinhos (HQ), personagens, cenários e episódios usando elementos pré-desenhados.

No programa, se tem uma visão de editor de imagens, em que são selecionadas as características dos personagens. Para cada sujeito dessa pesquisa, selecionamos traços bem particulares que lembrem os participantes. Com o intuito de não identificar os sujeitos da pesquisa, os nomes são fictícios.



Figura 20: Editor de história em quadrinhos do Pixton

No processo de transcrição, precisamos visualizar os vídeos das duas câmeras simultaneamente e o espaço para a escrita do texto.

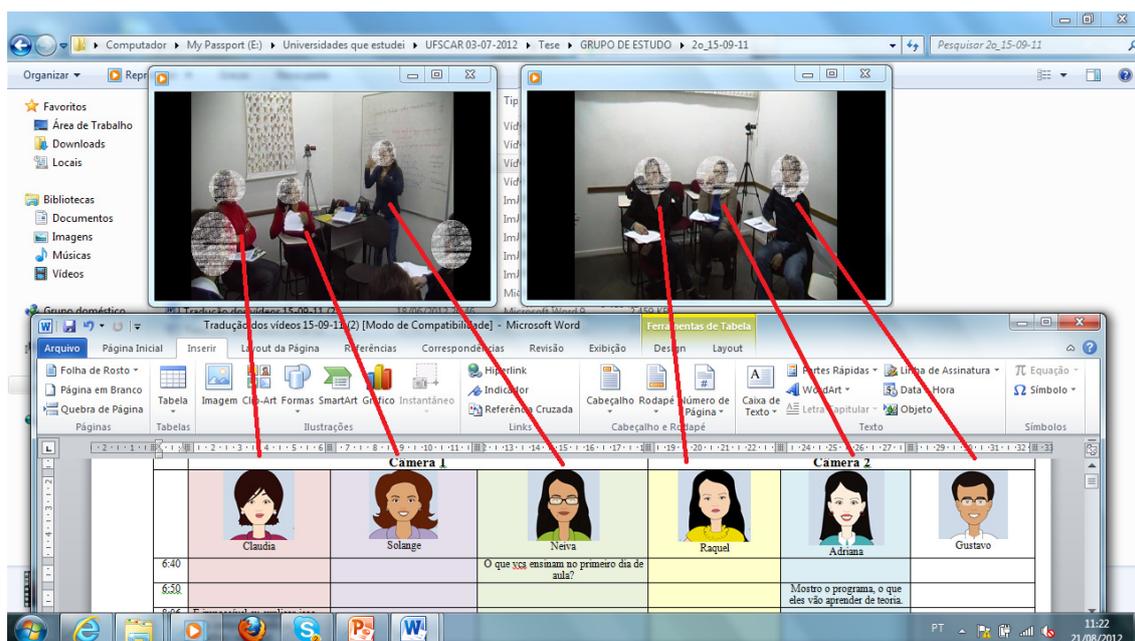


Figura 21: Disposição dos programas para a atividade de tradução/transcrição.

Chamo a atividade de tradução/transcrição, pois são duas funções, primeiro de transpor de uma língua gestual visual para a modalidade escrita de uma língua oral auditiva, o português – configurando um processo de tradução; concomitante a isto desenvolvemos o processo de verter a língua da interação face a face em escrita, configurando um processo de transcrição.

Considerando que a proposta do trabalho não é de uma análise linguística descritiva, mas sim dos discursos que emergiram do grupo focal reflexivo, optamos pela tarefa de tradução/transcrição. Desta forma, os vídeos com as enunciações em Libras foram assistidos e escritos em português, considerando que as interações abrangem o uso da língua de sinais face a face. Sentimos a necessidade de adotar uma forma de transcrição dos marcadores da interação face a face. Assim, para o processo de transcrição do material gravado, adotamos as normas abaixo, adequadas aos objetivos da presente pesquisa, a partir de adaptações das normas de transcrição indicadas por Nogueira e Fiad (2007) de transcrição de áudio-gravação e de Gesser (2006) de vídeo gravação.

Ocorrência	Marcação
Enunciação entre os interlocutores em Libras.	<i>Itálico</i>
Soletração manual das palavras	Letras separadas por barra

	/p/a/l/a/v/r/a/
Escrito no quadro ou no caderno	<i>ITÁLICO E LETRA MAIÚSCULA</i>
Gestos ou comportamentos dos interlocutores – interpretação da ação feita pela pesquisadora	(entre parênteses)
Enunciação em língua portuguesa falada simultaneamente à Libras	<u>sublinhado</u>
Que não foi dito, mas está implícito	[entre colchetes]
Dito apenas oralmente	<del>Tachado</del>
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)
Citações literais ou leitura de texto, durante a gravação	“entre aspas”
Comentários transcritivos do pesquisador	(( ))
Quando não há intervalo entre o final de um turno e início do próximo	= Fala simultânea entre dois ou mais interlocutores
Quando parte da fala foi retirada pela pesquisadora	(...)
Ao final da enunciação se estende a mão, passando o turno	éh:::
Interpretação de Frames	Ele era lindo! {ironia}
Expressões Fáticas	<i>ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá</i>

Tabela 8: Notas de transcrição dos enunciados

Estudos sobre transcrição de línguas orais podem nos ajudar a construir uma proposta de tradução/transcrição das interações em línguas de sinais. Por exemplo, os *frames* são considerados como campos de conhecimentos delimitados (emoldurados), pois ao interpretarmos a fala do outro a categorizamos, e Preti (2000) indica que essa interpretação é construída não apenas pelas palavras, mas também pelas expressões faciais, entonação etc. Avança para a compreensão para além das palavras, mas também pela própria estrutura de determinado tipo de discurso, utilizando de pistas contextuais.

Os *frames* têm ligações socioculturais favorecidas por modelos cognitivos (esquemas de conhecimento), desta forma é importante que o pesquisador conheça profundamente a língua que medeia seu objeto de estudo (PRETI, 2000). Neste

trabalho, a pesquisadora é fluente em Libras e foi a mesma pessoa que mediou as relações no grupo focal reflexivo. Todavia, conhecer a língua não exime qualquer participante de perder informações ou desenvolver interpretações equivocadas no fluxo da interação, por isso, se fez fundamental a filmagem para que como pesquisadora revisitássemos as discussões e sistematizássemos os dados.

Dessa forma, consideramos que optar por marcar na transcrição os risos, a direção do olhar, a sobreposição de fala, entre outros elementos definidos em nossa tabela de transcrição, pode contribuir para que nosso leitor construa suas interpretações, perpassadas, é claro, pelas interpretações já construídas pela pesquisadora que se deteve aos processos de tradução/transcrição em "visitas" aos vídeos em exaustão.

Faz-se fundamental explicar que, como o objeto de estudo foi o discurso, optamos pela tradução/transcrição. Todavia, há episódios em que, no processo de análise, nos remetemos a algum sinal da Libras – tema da discussão, ocasião em que se fez importante explicitar ao leitor qual sinal (item lexical) foi usado. Nestes casos, elegemos manter a tradução/transcrição no quadro em que apresentamos os enunciados e em nota de rodapé registrar o sinal da Libras. Para este registro, utilizamos então a foto da pesquisadora reproduzindo o sinal realizado pelo sujeito na videogravação, a descrição da produção do sinal e disponibilizamos um link para a visualização da produção do sinal em Libras (vídeo).

Problematizamos a atual forma de fazer pesquisa e registrar em português interações em Libras. O processo de tradução e transcrição é complexo e, por vezes, perde-se com a aplicação deste processo. Consideramos que a disponibilização da vídeo-gravação da enunciação em Libras é, por enquanto, a partir dos recursos tecnológicos que dispomos, a melhor opção para que o leitor da pesquisa tenha acesso à produção do sinal.

#### **4.3.6 Da forma de análise e emersão das categorias de análise**

A partir da reflexão, nos apoderaremos das determinações existentes entre as coisas, ou seja, entre o processo de formação, entre o contexto histórico, a prática docente que construíram, a análise que fazem da sua prática de seu papel e do papel do aprendiz de Libras. A partir dos enunciados, podemos construir nossas ideias e proposições sobre o tema. “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano

histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTO, 2000, p.75).

O conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo. Cabe caracterizar os dois como limites: a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente). Tal coisa, desprovida de interior próprio inalienável e não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático (BAKHTIN, 2010 [1940], p. 391).

Encontros de estudo entre professores podem ser vistos como uma prática pedagógica rotineira. Mas, como objeto de estudo, os encontros são espaços valiosos para a construção dos dados.

Para a exposição dos enunciados no capítulo de análise, subdividimos as interações em episódios interativos. O quadro abaixo ilustra a forma de exposição dos enunciados. Os participantes do grupo focal reflexivo são indicados pelo nome e pela imagem, e ao lado de cada participante é exposta sua enunciação. As enunciações são apresentadas em sequência. Preocupados com as questões de sobreposições de fala, utilizamos as notas de transcrição (Tabela 8), indicando ao final da sequência interativa o dia do encontro, o vídeo do qual foi retirado o trecho e os minutos da gravação selecionados. O processo de análise é iniciado depois da leitura da interação, trazendo ao texto analítico excertos retirados do quadro previamente exposto.

 Neiva	<i>O autor [Tardif] que lemos nos diz que o professor tem um CONHECIMENTO CIENTÍFICO. Que teorias vocês aprenderam no Letras Libras?</i>
 Claudia	<i>Saussure, Chomsky</i>
 Neiva	<i>Isso é da linguística.</i>
 Gustavo	<i>Didática, método</i>
 Claudia	<i>História da Educação</i>
1º encontro – Vídeo2 (40'59'' a 44'20'')	

Tabela 9: Forma de exposição dos enunciados

A partir da visualização do quadro construído, elaboramos um plano descritivo das falas, que consiste na apresentação das ideias expressas, bem como dos apoios e destaques para diferenças entre as opiniões e discurso dos grupos focais.

O caminho percorrido na análise foi o seguinte:

- a. Consideração dos aspectos discursivos da linguagem, ver repetidas vezes as falas registradas e agrupar os fragmentos dos discursos de acordo com as categorias identificadas nestes discursos. As categorias foram geradas a partir das informações obtidas.
- b. Extração do que se mostrou relevante e associado com a categoria levantada no processo.
- c. A análise tentou capturar as ideias principais que apoiam a reflexão e conclusões a partir dos discursos proferidos pelos sujeitos.

Para a organização da tese, os textos (escritos – transcritos/traduzidos e orais – enunciados em Libras) selecionados, transcritos e inúmeras vezes revistos, foram fruto da sistematização da análise. Para construir as categorias, se fez necessário considerar o contexto histórico cultural, a complexidade do fenômeno educativo (formação dos professores de Libras), pois diversos fatores de ordem social, política, econômica e linguística interferiram na dinâmica da experiência educacional que esses sujeitos tiveram como alunos e como professores. Dessa forma, as categorias de análise desse trabalho foram construídas após o início da pesquisa, de posse dos dados analisados. Foram elas:

- Significação e sentido sobre trabalho docente;
- Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua;
- Ideologia e consciência política.

A construção de um novo texto a partir dos discursos resultou no capítulo de análise desta tese, intitulado “Dialogia: o discurso dos professores surdos de Libras sobre o ensino” acentuando as relações entre os elementos discursivos identificados, pontuando e considerando as interpretações dos participantes do grupo focal reflexivo.

<b>Categorias de análise</b>	<b>Episódios</b>	<b>Retirado do encontro</b>	<b>Trecho da gravação</b>
1 - Significação e sentido sobre trabalho docente	Episódio 1	1º encontro	Vídeo 2 (40'59'' a 44'20'')
	Episódio 2	2º encontro	Vídeo 1 (33'38'' a 36'54'')
	Episódio 3	2º encontro	Vídeo 1 (22'40'' a 26'00'')
2 -Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua	Episódio 4	1º encontro	Vídeo 2 ('14'' a 3'25)
	Episódio 5	1º encontro	Vídeo 2 (40'59'' a 44'20'')
	Episódio 6	2º encontro	Vídeo2 (26'55'' a 44'20'')
	Episódio 7	9º encontro	Vídeo 1 (42'50'' a 48'46'')
	Episódio 8	4º encontro	Vídeo 2 (24'06'' a 32'40'')
3 - Ideologia e consciência política.	Episódio 9	1º encontro	Vídeo 1 (30'50'' a 32'05'') e (34'10'' a 36'28'')
	Episódio 10	Conversa por e-mail	
	Episódio 11	9º encontro	Vídeo 1 (41'47'' a 42'50'')
	Episódio 12	1º encontro	Vídeo 1 (8'06'' a 8'17'')
	Episódio 13	5º encontro	Vídeo 2 (15'40'' a 17'20'')

Tabela 10: Episódios selecionados dos encontros do grupo focal reflexivo

Nossas interpretações estão marcadas pelo contexto circundante da pesquisadora como mediadora e dos sujeitos/colaboradores, podendo os mesmos enunciados já não serem os mesmos, uma vez que, quando revisitados, podem proporcionar ou se abrir para novas interpretações.

No próximo capítulo, trazemos excertos dos discursos organizados pelas categorias de análise anteriormente mencionadas.



## CAPÍTULO 5

### **DIALOGIA: O DISCURSO DOS PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS SOBRE O ENSINO**

*As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Mikhail Bakhtin).*

Este capítulo tem como objetivo analisar as enunciações<sup>37</sup> produzidas nos encontros do grupo focal reflexivo com professores surdos de Libras, desenvolvidos durante um ano com encontros mensais, perfazendo dez encontros. O tema do(s) discurso(s) presente(s) nos encontros mostrou-se fundamental para o estabelecimento de uma compreensão do processo dialógico por que passam para significar e construir o sentido do “ser professor”.

Não podemos tomar a palavra sem levar em consideração o contexto. Os falantes têm um horizonte social comum (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 1976 [1926]), compartilham significados marcados histórica e socialmente. Estes

---

<sup>37</sup> O termo enunciação, toda vez que aparecer, deverá ser compreendido no sentido bakhtiniano, como sinônimo de enunciado concreto, ou seja, um todo que implica interação discursiva de sujeitos historicamente situados.

sujeitos/colaboradores têm um projeto enunciativo e no espaço do grupo focal reflexivo buscam meios técnicos (na língua) para atingir o seu propósito.

Pautados nos conceitos de sentido e significado da perspectiva de Vygotsky e sob o olhar de Bakhtin, analisamos os discursos sobre o ensino de Libras. Ousamos buscar nas ideias desses autores, conceitos que nos permitam melhor compreender os sentidos que os professores surdos dão às suas práticas e aos discursos que circulam em sua consciência. Para Vygotsky, os sentidos são pessoais, são parte da subjetividade; subjetividade esta que é construída ao longo da vida do sujeito e que é apropriada por ele. Para Bakhtin, os sentidos são formados a partir da situação histórica em que o enunciado é proferido e a dialogia está relacionada diretamente à interação com o outro.

O conceito de dialogismo, vinculado indissolavelmente como o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma 'resposta', uma réplica a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma 'pergunta', uma 'interpelação' a outras enunciações: o sujeito que fala ou faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro-colaborativo ou hostil-ativo (SOBRAL, 2009, p. 33).

Pudemos compreender um pouco mais sobre o processo do constituir-se professor por meio dos discursos dos professores surdos de Libras. Para Freitas (2007, p. 27), “uma fonte de dados é o texto (contextualizado) no qual o acontecimento histórico emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social”. Cabe esclarecer que a organização desse capítulo está em categorias de análise que surgiram dos discursos proferidos no grupo focal reflexivo. São elas: 1 – Significação e sentido sobre trabalho docente; 2 – Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua, e 3 – Ideologia e consciência política.

### **5.1 - Significação e sentido sobre trabalho docente**

A questão que norteou esta pesquisa foi: Como os professores em formação recebem e compreendem a enunciação de outrem (professor e colegas, alunos) e como essas enunciações orientam as suas próprias palavras e significam as práticas sobre formas de ensinar? Temos interesse em perceber a relação entre o conjunto de

elementos que os professores surdos utilizam (dizeres, objetos, vivências) no processo de elaboração de sua didática, ou seja, o que trazem de questões de sua formação inicial para este espaço de formação continuada para se apropriar de didáticas para o ensino de Libras como segunda língua.

Os saberes docentes são concebidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). Por focalizarmos professores em formação continuada, os saberes experienciais possuem a especificidade de serem marcados tanto pela prática profissional atuando na docência, como pela experiência como acadêmicos, e ainda como alunos da educação básica. Consideramos ser interessante a abordagem sociológica dos saberes docentes, pois nos interessamos pelos “aspectos ideológicos, tensões e conflitos que subjazem às relações sociais, relativamente ao ensino e aos processos de produção, distribuição, apropriação dos saberes” (BORGES, 2004, p. 64).

O primeiro episódio a ser destacado ocorreu no primeiro encontro do grupo focal reflexivo. O propósito foi de levantar os saberes que os professores adquiriram com a formação em Letras Libras e seu uso na prática docente, de levantar os interesses de estudo e aprofundamento para propormos um cronograma de temas a serem abordados no decorrer dos encontros. Consideramos ser de fundamental importância que os temas dos encontros viessem atender às necessidades dos participantes. Assim, neste primeiro dia foi indicada uma leitura introdutória sobre formação de professores (TARDIF, 2010), apenas a introdução do livro "Saberes docentes".

Claudia chega ao encontro dizendo que a leitura foi difícil, mas instigante, e que algumas coisas que ela não entendia perguntava a sua mãe (ouvinte), mas ficou impressionada que sua mãe referiu também não ter entendido. Ler e interpretar é complexo para todos, mas Claudia pensa que as dificuldades de compreensão estão relacionadas à surdez, talvez porque tenha construído este conceito equivocado. Mas, de todo modo, ela tem a experiência que é algo complexo para muitos, como citado por sua mãe ouvinte. A dificuldade com a interpretação de texto não está especificamente no campo da surdez, mas na condição de que a cada novo texto, os significados se formam, e mesmo a cada nova leitura do mesmo texto, os significados podem nos parecer outros que não os mesmos da primeira leitura. Então, estamos em um espaço movediço, não podendo ser atribuído apenas à condição de surdez o insucesso com a leitura e

interpretação de texto. 'Esse episódio foi selecionado já no decorrer da metade do encontro, quando a pesquisadora questiona os professores sobre que conhecimentos adquiriram em sua formação, tendo como referência o texto lido (TARDIF, 2010) – Neste encontro estavam todos os participantes presentes desde o início da discussão.

No episódio, apreendemos a discussão e o movimento do processo de apropriação da leitura e a tentativa da pesquisadora de aproximar os participantes do campo pedagógico. Os enunciados são situados sempre em tensão, direcionado ao outro e à espera de uma resposta.

### Episódio 1: Tipos de conhecimento docente

 Neiva	<i>O autor [Tardif] que lemos nos diz que o professor tem um CONHECIMENTO CIENTÍFICO (escreve no quadro). Que teorias vocês aprenderam no Letras Libras?</i>
 Claudia	<i>Saussure, Chomsky</i>
 Neiva	<i>Isso é da linguística.</i>
 Gustavo	<i>Didática, método</i>
 Claudia	<i>História da Educação</i>
 Gustavo	<i>Dentro da linguística tem sintaxe, semântica.</i>
 Neiva	<i>OK! Então, vocês já tiveram na graduação conhecimento científico.</i>
 Adriana	<i>Verdade Ah! O ambiente virtual continua aberto. Não fechou até hoje.</i>
 Gustavo	<i>Eu sempre volto a consultar estes materiais. Eu sou coordenador, então eu passo esse conhecimento para os outros professores.</i>
 Neiva	<i>(Escreve no quadro) CONHECIMENTO TÉCNICO.</i>
 Claudia	<i>Essa é palavra nova na área da linguística?</i>
<i>(Ninguém responde nenhum conhecimento técnico, ficamos por segundos em silêncio).</i>	

 Neiva	<i>Claudia, termos técnicos se referem a sinais novos das áreas. Por exemplo, na área da informática, na área da saúde, podem ter sinais novos. 'Termos' é o mesmo que 'sinais'. Aqui estamos falando de conhecimento TÉCNICO (aponta para o quadro). Quando vocês estudaram [Letras Libras] alguém te ensinou um conhecimento TÉCNICO (aponta para o quadro)? O que é isso?</i>
 Gustavo	<i>São as palavras que eu aprendi – semântica, sintaxe. Alofone. Não é isso? Alofone, par mínimo.</i>
 Neiva	<i>Isso que você está falando é aqui (aponta para o quadro), é do campo da linguística.</i>
 Renata	<i>Prática (olhando para Gustavo).</i>
 Neiva	<i>A Renata respondeu prática. Eu, professor, preciso saber o que fazer na prática?</i>
 Adriana	<i>(Ri – e diz). Parece consertar – técnico<sup>38</sup> (a palavra).</i>
 Neiva	<i>Sim parece consertar – técnico.</i>
 Gustavo	<i>Então, é didática, prática, método.</i>
 Neiva	<i>Isso mesmo, Certo! (olhando para Gustavo)</i>
 Adriana	<i>A Vânia<sup>39</sup> é seu apoio técnico.</i>
 Neiva	<i>Há, há, há. Isso mesmo.</i>

<sup>38</sup> Figura 22



<link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=6TZoeEbcha4>> (CONsertAR: Mão esquerda em 1 horizontal, palma para trás; mão direita em V horizontal, palma para a esquerda. Inserir o V direito no indicador esquerdo e girar a mão direita apontando os dedos para cima, duas vezes - CAPOVILLA, RAPHAEL e MAURICIO, 2009, Vol. 1, p. 658).

<sup>39</sup> Vânia é uma pesquisadora membro do grupo de pesquisa surdez e abordagem bilíngue e nesta pesquisa atuou como auxiliar para os aspectos técnicos, como filmagem e fotografia, colaborando com a coleta de dados e com a diagramação das tabelas e imagens da tese.



Neiva

*Por exemplo, a Renata falou prática, o Gustavo falou didática, método. Isso mesmo. Nós professores precisamos desse tipo de conhecimento.*

*Por exemplo, você [Adriana] falou se uma faculdade te convida para dar aula lá e eu não sei fazer um plano. Então, um primeiro conhecimento necessário é fazer uma ementa, colocar o conteúdo de todo o curso. Como eu faço isso?*

*Esse, por exemplo, é um conhecimento TÉCNICO (aponta para o quadro).*

*Para eu fazer um plano de aula, preciso colocar o objetivo da aula, as partes da aula (início, meio e fim) o que eu faço em cada parte, que material vou precisar. Vou me filmar, editar o vídeo e levar para a aula no dia.*

*Esse também é um conhecimento técnico. Eu fiz meu plano e material.*

*Vocês já fizeram?*



Claudia

*Sim.*



Solange

*(balança a cabeça positivamente)*



Adriana

*Já, muito.*



Gustavo

*Tem, é meu trabalho, né.*



Adriana

*Já sofri muito.*

*Isso é normal (ri)*



Neiva

*(Escreve no quadro)*

*OS SABERES DA AÇÃO (EXPERIÊNCIA).*



Adriana

*(Pergunta para a Vânia – pessoa que está cuidando das câmeras)*

*Você também estudou isso? Lá no Mestrado.*



Neiva

*Vocês sabem coisas da a/ç/ã/o?*



Claudia

*Ensinar.*



Solange

*Ah! Trabalhar né.*



Gustavo

*Tudo que a gente faz.*



Neiva

*Prática, vida real. Quando você vai para sala de aula e se desespera porque precisa fazer alguma coisa, aí vai aprende, aprendendo, percebendo, colocando [no seu plano], copiando dos outros. Vocês já se viram em situação de fazer um plano, ir dar aula e perceber que tinha falhas, que estava errado, e é com isso*

que eu também aprendo, é com esse erro que me dá experiência da ação.



Claudia

É isso que significa essa palavra?



Neiva

Quanto mais temos experiências, vamos a diferentes lugares, mais aprendemos e vamos nos desenvolvendo como professores. Ser professor é conhecimento, mas também é aprendizagem.



Gustavo

Não é defeito, é que quando terminamos um curso, quando nos formamos, não estamos prontos, precisamos voltar, estudar, e com o ensino vamos tendo novos desafios para aprender mais.



Neiva

Isso mesmo (sorri).



Adriana

Por isso estamos aqui, para desenvolver mais.

1º encontro – Vídeo 2 (40'59'' a 44'20'')

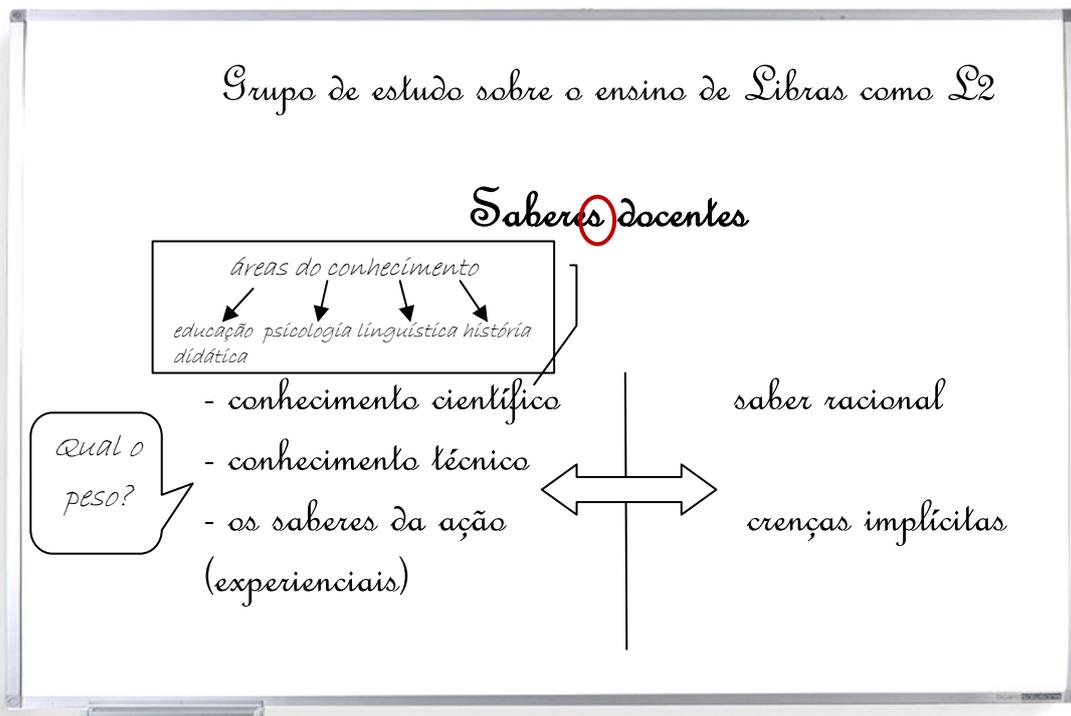


Figura 23: Réplica do esquema elaborado pela mediadora do GFR no quadro (primeiro encontro)

Frente ao questionamento da pesquisadora sobre o “CONHECIMENTO CIENTÍFICO”, sobre que teorias aprenderam no Letras Libras, os professores trazem como respostas – “Saussure, Chomsky”, às quais procuram corresponder às práticas de

aprendizagem vivenciadas em sua formação inicial. No processo dialógico, as proposições do autor (Tardif) se configuram como uma forma abstrata de categorização dos saberes docentes, que se organizam como proposições para cada um refletir sobre a própria constituição como docente.

Consideramos que as respostas dos professores surdos estão marcadas pela ênfase que o curso Letras Libras deu para a linguística como ciência fundante na formação destes professores (vide gráficos 1 e 2, páginas 88 e 95 respectivamente). Todavia, a enunciação da mediadora do grupo "*Isso é da linguística*", promove um deslocamento discursivo no grupo. Interpretam nesta enunciação uma entonação valorativa da educação, indicando posteriormente "*didática, método, história da educação*". O que promove o deslocamento é o enunciado da mediadora, que busca aproximar "conhecimento científico" e "formação docente".

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999 [1929], p. 132).

Assim, a compreensão que tiveram da intervenção da mediadora com a enunciação "*Isso é da linguística*" é que deveriam encaminhar a discussão para outro tópico. A busca por termos de outro campo disciplinar foi fugaz, pois logo em seguida Gustavo volta ao campo da linguística, enunciando: "*Dentro da linguística tem sintaxe, semântica*", e Adriana complementa: "*Ah! ambiente virtual continua aberto*", parecendo querer dizer que esse conhecimento ainda está lá, está disponível. Como se um conhecimento em um livro, em um texto ou em um vídeo fosse conhecimento dado, palpável e que os professores já formados deveriam ter se apropriado de tais conhecimentos, pois fizeram parte do que foi ensinado no curso de graduação frequentado por todos.

A pesquisadora escreve no quadro "*CONHECIMENTO TÉCNICO*". A partir deste ponto decorre uma série de vozes em busca do sentido do termo neste momento de enunciação irrepitível.

Claudia pergunta se é uma palavra nova na área da linguística. Parecia não conhecer o termo. A mediadora interpretou que ela estava tentando relacionar o enunciado proposto com "termos técnicos", já discutidos em sua formação inicial.

Quando das aulas no curso Letras Libras, a mediadora, em sua experiência enquanto tutora, relembra ser comum no decorrer das disciplinas a discussão sobre como expressar os termos relacionados a conceitos de diferentes teorias em Libras. Nesse contexto, eles eram chamados de "termos técnicos", por serem termos de campos disciplinares específicos. Como ela pergunta sobre "palavra", a mediadora relacionou isto ao "termo" amplamente discutido na formação inicial, visto que usavam o mesmo sinal de palavra<sup>40</sup> para a expressão 'termo'. Esta foi a interpretação feita no momento de enunciação pela mediadora, tanto que ela desloca novamente o tema e dá início a uma nova cadeia interdiscursiva, tentando explicar o que significa a expressão 'termos técnicos'.

Gustavo busca aproximação, dizendo que sintaxe, semântica são "CONHECIMENTO TÉCNICO", mas como a última enunciação estava sendo feita sobre "TERMO TÉCNICO", talvez ele tenha querido indicar que esses termos são técnicos, e a pesquisadora indica que não, que os termos são da linguística, que no quadro branco, estava agrupado com os conhecimentos do "conhecimento científico".

Essas abstrações e categorizações sobre as coisas são um tanto quanto complexas, pois – sintaxe, semântica – poderiam ser denominados de "conhecimento científico", visto que representam um conhecimento fruto de pesquisa no campo da ciência linguística, mas poderiam, também, serem denominados "termos técnicos", pois são palavras de um campo específico. Ou seja, há uma polissemia inerente ao discurso que, ao ser enfrentada, revela a instabilidade dos sentidos para os participantes, e o quanto os espaços de formação podem ser importantes para buscar em alguma medida conferir certa estabilidade aos conceitos.

Gustavo, na tentativa de compreender o que se pretendia levantar, enuncia "alofone", relacionando-o a um conhecimento próximo de "sintaxe", anteriormente enunciado. Novamente a resposta dada pela mediadora foi "*Isso que você está falando é*

---

<sup>40</sup> Figura 24  <link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=EZY14pQeCnA>> (PALAVRA: mão direita vertical fechada, dedos indicadores e polegar curvados, apontando para cima. Mover a mão para a direita, parando-a durante o movimento - CAPOVILLA, RAPHAEL e MAURICIO, 2009, Vol. 2, p. 1660).

*aqui* (aponta para o quadro – *CONHECIMENTO CIENTÍFICO*), *é do campo da linguística!*". Novamente a mediadora quer intencionalmente se distanciar do campo da linguística e levar a discussão para o campo pedagógico como um conhecimento válido para o professor, tentando dialogar com o texto lido (TARDIF, 2010). Logo, Renata, uma das professoras, percebe o deslocamento pretendido e enuncia: "*Prática*" (olhando para Gustavo).

Adriana remete o termo 'técnico' de *CONHECIMENTO TÉCNICO ao técnico* de profissional que conserta alguma coisa, depois ao técnico – um profissional de apoio. Indicando que a pessoa que estava na sala de pesquisa (Vânia), seria um apoio técnico, visto que ficava cuidando das câmeras no decorrer do grupo focal reflexivo. Talvez esse fosse o sentido para termo técnico até então conhecido por Adriana. A situação dialógica favoreceu uma movimentação na atribuição do significado, uma tentativa de aproximação com o já conhecido na busca pela significação pretendida neste contexto. Mas, a pesquisadora procurou levar a discussão para o sentido do texto, trazendo um elemento novo, uma situação de uso de um conhecimento técnico pelo professor, algo que eles passam em seu dia a dia, mas que talvez tenham refletido pouco a respeito a ponto de trazer estes aspectos para o debate.

Neste processo de apropriação da leitura, emerge uma forma de reflexão sobre o próprio trabalho. Na voz da mediadora, ao introduzir o termo "*plano de aula*" e "*ementa*", está a voz de Adriana, que em um momento que antecedeu este primeiro encontro indicou, diante do questionamento sobre o que eles gostariam de estudar no grupo de estudo, precisar aprender a fazer uma ementa de Libras para curso superior, visto que fora convidada para ministrar aula em uma Instituição de Ensino Superior e uma de suas primeiras tarefas fora entregar a ementa elaborada. A pesquisadora indica então: "*Esse, por exemplo, é um conhecimento técnico*".

É nesse espaço de enunciação dialógica e polifônica que os professores resgatam sua memória. Gustavo resgata palavras da linguística como "termos técnicos", Adriana resgata profissionais técnicos que têm função de apoio para se aproximar do conceito de "conhecimento técnico". A pesquisadora resgata a fala de Adriana, ocorrida em outro momento, sobre "ementa de curso" para indicação desse como um conhecimento técnico do professor.

Para Bakhtin (2010), o dialogismo é de caráter do funcionamento da linguagem, princípio constitutivo do enunciado real. Assim, todo enunciado constitui-se a partir de

outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado e, em cada enunciado, tem-se presente pelo menos duas vozes, a do enunciador e de outros que outrora foram seus interlocutores. Existindo, dessa forma, uma interação entre um discurso atual e outros formulados anteriormente.

“O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder a resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2010, p. 357). Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim.

Voltando ao nosso episódio. Quando questionados sobre o que vinha a ser “SABERES DA AÇÃO”, respondem: Claudia – “ensinar”; Solange: “trabalhar”, Gustavo: “tudo que a gente faz”. Neste sentido, podemos dizer que a questão levantada pela pesquisadora no intuito de perceber o que os professores estavam entendendo pela expressão “saberes da ação” se constituiu como um momento de cadeia discursiva, e constitui-se pela réplica, contrapalavras à palavra do autor (texto) e à palavra da pesquisadora. “O signo deve ser esclarecido por outro signo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 61). Assim, o processo de compreensão das proposições de Tardif (texto lido) vai sendo construído a partir do diálogo e da retomada de alguns conceitos.

Só a interação entre os sujeitos e seus discursos em um processo enunciativo real estabelece as condições de sentido da mensagem em um ambiente único e irreproduzível.

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material (BAKHTIN, 2010, p. 331).

Abordar a linguagem nessa perspectiva pressupõe que a aprendizagem se dá perpassada pelo outro, pelas vivências sociais do sujeito. Nessa situação, de interação, é revelado também um conjunto de práticas, permitindo pensar como essas práticas estão presentes no processo de apropriação dos saberes docentes.

A enunciação dos professores, participantes do grupo focal, mostra dificuldade em discutir sobre termos que não fossem do campo da linguística. A situação vivenciada mostra ainda que os professores têm dificuldades em organizar uma ementa, e fazer um planejamento de aula, já que este foi o tema demandado por eles para ser trabalhado no grupo de estudo. E cabe aqui um parêntesis: trata-se da falta de um conhecimento técnico-pedagógico, pouco privilegiado na carga horária do curso Letras Libras.

O conhecimento pedagógico deveria ser o parâmetro de referência para que as instituições de ensino superior estruturassem os projetos pedagógicos de seus cursos à luz de uma concepção de língua menos "abstrata". Em outros termos, não se trata apenas da carga horária total do curso, que afinal, segue a diretriz do MEC, como mencionado no capítulo 2, mas se trata de repensar a estrutura dos eixos e as disciplinas que os compõem, e sua integralidade com o fazer docente.

A pesquisadora, no papel de mediadora do grupo focal reflexivo, conduz o grupo para identificar os "saberes docentes" como indicado na leitura de Tardif (2010) para este dia de estudo, escreve no quadro, "*conhecimento científico, conhecimento técnico e saberes da ação*" (figura 23). Destacamos a dialogia da linguagem humana, no sentido de que a enunciação está sempre relacionada com a palavra outra, por que é resposta a palavra outra. A forma de conduzir a discussão e de tentar obter dos participantes, no formato de "aula dialogada", os tipos de conhecimento foram, de fato, uma resposta à questão levantada em outra ocasião por Adriana, quando referiu não saber fazer uma ementa de disciplina de Libras e o quanto este conhecimento lhe fazia falta, pois trabalha em uma faculdade privada ensinando Libras. A enunciação da mediadora também pode ser uma resposta aos seus interlocutores (colegas de trabalho) no curso Letras Libras quando desenvolvia a atividade de tutoria, visto que sentia que os conhecimentos pedagógicos eram desprestigiados quando em comparação aos conhecimentos científicos. Assim, a unidade base, no plano do sentido, é a enunciação, sendo qualquer enunciação direcionada a alguém e essencialmente uma resposta a outras palavras. Essa interação é a essência da dialogicidade.

Ao final desse encontro, conforme anotação em diário de campo, depois das câmeras desligadas e das pessoas estarem saindo da sala, Gustavo se aproxima da

mediadora e diz que queria compreender a diferença de dinâmica<sup>41</sup> e de didática, e se poderíamos estudar isso em outro dia. Questões como estas (palavra/ termo ou dinâmica/ didática) indicam a necessidade de investigação da construção de sentidos interdiscursiva na condição de uso de sinais polissêmicos relativos ao campo do fazer pedagógico do professor.

No segundo encontro, enquanto discutíamos sobre as possibilidades de elaboração de um plano de ensino para a disciplina de Libras para um curso universitário, surge nos discursos as diferentes práticas deles como professores, que são heterogêneas, e constituem modos também heterogêneos e foram construídas em experiências passadas como instrutores (antes do curso Letras Libras) ou como professores de Libras.

Neste encontro (segundo), todos estavam presentes, todavia Solange chegou aos 43 minutos, não participando da parte inicial da discussão, e a proposta foi inicialmente a construção coletiva de uma ementa e um plano de ensino para uma disciplina de Libras (30 horas) em um curso de graduação – como pedagogia, letras, fonoaudiologia, entre outros; sendo esta a necessidade da maioria dos professores presentes. Para a segunda parte do encontro, combinamos que os participantes trariam para o grupo algumas avaliações que aplicavam em suas aulas de Libras.

Tínhamos um texto entregue previamente para leitura (SANTOS e CAMPOS, 2011) sobre o ensino da Libras para futuros professores da Educação Básica. Na segunda parte do encontro emergiu este diálogo.

---

<sup>41</sup> Figura 25  <link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Nm4R5niTEes>> (DIDÁTICA: mãos em D, palma a palma. Aproximá-las até que se toquem, duas vezes - CAPOVILLA , RAPHAEL e MAURICIO, 2009, Vol. 1, p. 827) e (DINÂMICA: não consta no dicionário CAPOVILLA , RAPHAEL e MAURICIO, 2009).

## Episódio 2: Planejamento como trabalho docente

 Neiva	<i>Parece que todo mundo despreza os princípios do que vem a ser uma avaliação, normas de uma didática. Por que nós não seguimos? Por quê?</i>
 Adriana	<i>Porque eles são adultos [esta falando de seus alunos] São adultos, uai. (ri)</i>
 Gustavo	<i>Fazemos errado, percebi [referindo-se da forma de avaliação na educação]. Assim os alunos não aprendem.</i>
 Neiva	<i>Adulto? Não aprende, é difícil. Criança e adulto também tem dificuldade, aprender é difícil igualmente.</i>
 Gustavo	<i>Por exemplo, quando faço prova direto ditando os nomes em alfabeto manual eu percebi que eu errava, pois antes eu nunca tinha feito uma atividade daquela forma. Eu precisaria antes ter dito, olhem para mim, vamos fazer uma atividade para avaliar seu conhecimento do alfabeto manual. Aí eles saberiam. No dia da prova provavelmente seriam aprovados. Precisam antes já ter visto aquilo para depois ter na prova, não direto na prova. Eles dizem na prova eu não estou entendendo nada e tiram nota baixa, é ruim. Antes e depois precisam treinar.</i>
 Adriana	<i>Coitado! [do aluno]</i>
 Neiva	<i>Entendi. Positivo. Treinar antes.</i>
 Claudia	<i>Então, eu fiquei pensando, comparando quando eu estudava desde pequena, todo meu percurso acadêmico. Sempre foi assim. As provas eram no final, final. Aprendia e fazia a prova, aprendia e fazia a prova. Não é assim, devemos evitar, né!? Esse é um exemplo.</i>
 Renata	<i>Correto. Eu também estudei em uma instituição e era assim.</i>
 Adriana	<i>(balança a cabeça concordando)</i>
 Gustavo	<i>(balança a cabeça concordando)</i>
 Renata	<i>Mas antes, de fazer eu fazia exercício, fazia, fazia depois fazia a correção, fazia de novo e só depois a prova. Dessa forma que eu fui acostumada, onde eu estudava. Assim era o costume. Primeiro exercício, um treino.</i>
 Claudia	<i>Eu não, comigo não foi assim.</i>



Neiva

*Antes o Gustavo falou do treino, parece a mesma coisa. Primeiro treina, por exemplo, dar o papel para os alunos, explicar, vocês precisam olhar para mim, vou fazer alfabeto manual, os alunos anotam (pausa) vão treinando. Em outra aula faço o mesmo tipo de atividade aí no dia da prova tem um exercício parecido com esse. Pego das atividades de aula e coloco na prova. É isso que o Gustavo falou que faz e me parece igual à prática que você [Renata] vivenciou.*



Neiva

*Mas a sua [Claudia] experiência de ensinar, ensinar, ensinar ... fala... fala... explica...e dar a prova no final – não está ultrapassada, me parece que a maioria das escolas fazem assim, até hoje.*



Gustavo

*Verdade acontece.*



Neiva

*Agora é o momento de vocês refletirem. É mesmo! Eu vou querer ficar do lado da didática nova, fundamentada (aponta para o quadro) DIDÁTICA com objetivo de um lado ou vou ficar do outro lado, da forma como as pessoas vêm fazendo na prática, em que o objetivo é outro, com educação considerada inadequada. Nós vamos seguir essa ou aquela? [se referindo as duas didáticas]*



Claudia

*Não... aquele [como a LS é espaço visual a Claudia aponta para um dos referentes locais que eu tinha criado em sinais para se referir à didática nova]*



Neiva

*Vocês como professores formados precisam pensar nisso. Que caminho seguir?*



Claudia

*Eu quero qualidade, qualidade.*



Renata

*(olhando para Claudia) Minha opinião, opinião antes, igual eu falei, exercício, eu acho bom. Se deixar para o final o aluno “zero na cabeça”, nada. (volta-se para olhar o que Adriana está falando)*



Adriana

*Não é só prova, Pode prova e também um trabalho, atividades, treina, pesquisam e trazem, eu não vou dar tudo para os alunos eles fazem com as próprias mãos. Me entregam e eu corrijo e devolvo para cada um aí eles leem e pensam, isso ajuda a refletir na mente de cada um. Entendeu?*



Gustavo

*Eu concordo*



Neiva

*Então, vamos anotar aqui as diferentes formas de avaliação. O que ela [Adriana] disse (vira-se para o quadro para anotar)*  
**PROVA**  
**PESQUISA**  
**TRABALHO**  
**EXERCÍCIO – LISTA**  
**APRESENTAÇÃO**

 Claudia	<i>/i/s/t/a o que é? (pergunta para Gustavo)</i>
 Renata	<i>O que é lista?</i>
 Adriana	<i>Tem que fazer apresentação</i>
 Gustavo	<i>Sim apresentação</i>
 Neiva	<i>Lista é uma sequência exercícios para os alunos responderem, para treinar. [Respondendo à questão anteriormente levantada por Claudia e Renata] E o que mais?</i>
 Claudia	<i>Diálogo.</i>
 Neiva	<i>(Anota ao lado de apresentação) <u>diálogo</u> Anota embaixo – <u>seminário</u>.</i>
 Adriana	<i>Não é só prova, viu!</i>
 Claudia	<i>Eu nunca fiz isso. (faz o sinal de palestra) Alunos vão fazer palestra? É isso?</i>
 Renata	<i>Igual apresentação.</i>
 Adriana	<i>É, é isso.</i>
 Gustavo	<i>É importante.</i>
 Adriana	<i>Lembra quando nós estudávamos no letras libras, toda disciplina nós tínhamos um seminário, tínhamos que apresentar seminário.</i>
<i>2º encontro – vídeo 1 (33'38'' a 36'54'')</i>	

O tema da discussão estava sendo desenvolvido sobre a construção do plano de ensino e neste episódio a discussão se aprofunda sobre o processo de avaliação. Gustavo aproxima a discussão sobre avaliação de suas experiências como professor, indicando em seu enunciado que, no decorrer do processo de ensino, ele também aprende o que é mais ou menos adequado realizar como professor. Claudia e Renata – se remetem às suas experiências como alunas, isso na educação básica, e Adriana traz em seu discurso

as experiências deles como alunos no Letras Libras, na universidade, onde eram avaliados por diferentes modos e da condição de ter que fazer apresentações.

Constatamos uma relação com o texto escrito de Santos e Campos (2011) , com a corrente de discursos do momento do grupo, e, sobretudo, a memória. São alguns elementos que compõem as instâncias que dialogam, se opõem, complementam-se, cindidas, e atadas na configuração das enunciações. “A entonação de meu pensamento é marca de um valor que se contrapõe a outros valores que se afirmam em um dado contexto” (AMORIM, 2009, p. 36).

Adriana e Gustavo iniciam as respostas à questão provocada pela mediadora, buscando em suas experiências como professores identificar as dificuldades. Isto já se configura como uma resposta ao dito pela pesquisadora – “*por que não seguimos uma didática*”, as enunciações proferidas levam Claudia a lembrar sua experiência como aluna. Novo tema discursivo é criado, tanto que afeta Renata, que também se propõe a falar de suas experiências como aluna.

A questão se coloca: “Quantas experiências há nas enunciações desses professores?” Muitas vozes se sobrepõem: quantas e que vozes estão presentes compondo essa polifonia?

Tal qual em um grupo organizado, a polifonia em “discurso” é a “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis...”, cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas “os próprios sujeitos desse discurso”, do qual participam mantendo cada um sua “individualidade caracterológica, sua imiscibilidade” (BEZERRA, 2005, p. 198).

O sentido sobre o que é ser professor, sobre o que é ensinar, não se constrói apenas por um saber científico, mas “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2010, p. 38-39). Como revelou Gustavo em seu discurso, ao dizer que percebeu que não deveria propor uma atividade avaliativa sem antes ter feito o mesmo procedimento com os alunos no decorrer das aulas. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p. 39).

No fluxo do diálogo, Claudia se refere ao passado, ao vivido na infância. "*Então, eu fiquei pensando, comparando quando eu estudava desde pequena, todo meu percurso acadêmico. Sempre foi assim. As provas eram no final, final. Aprendia e fazia a prova, aprendia e fazia a prova. Não é assim, devemos evitar, né!?(...)*". A partir de sua enunciação, muda o curso dos próximos enunciados, ela afeta os seus interlocutores. Evidenciamos no grupo focal reflexivo um espaço de interdiscursividade. A partir de um enunciado, os interlocutores constroem sentidos e trabalham ativamente na busca por novas elaborações, pela resposta a suas palavras, ou ainda pela pergunta buscando fazer sentido daquilo que é dito pelo outro. Neste processo interpretativo, são marcados por outras vozes, por contrapalavras (ainda que mentais), por vivências singulares, por vezes, colocando para o grupo respostas e enunciações que geram novas reflexões para o grupo, tanto que os próximos discursos no transcorrer do diálogo são marcados por narrativas de experiências. Outros professores trazem para o grupo experiências similares, evidenciando a dialogia em fluxo que dá legitimidade as histórias de vida narradas e às possibilidades de pensar o fazer atual com base no já vivido – por mim e pelo outro.

Adriana enuncia sobre sua experiência: "*As provas eram no final, final. Aprendia e fazia a prova, aprendia e fazia a prova*". A mediadora, em resposta à enunciação da Claudia, concorda e atribui uma leitura própria da enunciação de Claudia, pois reconstrói sua fala "*experiência de ensinar, ensinar, ensinar ... fala... fala... explica...e dar a prova no final – não está ultrapassada*". Toda a repetição construída na enunciação da mediadora atribui um tom próprio, construindo uma repetição e diversificação lexical com "*ensinar, ensinar, ensinar ... fala... fala... explica*" para só depois aplicar a prova.

Logo em seguida, a mediadora constrói uma apreciação valorativa sobre as formas de avaliação que "reafirma" o processo discursivo. Sua enunciação está vinculada ao olhar que os professores já vinham trazendo, um olhar negativo, atribuindo a essas práticas vividas algo inadequado. Tanto que Claudia replica: "*Eu quero qualidade, qualidade*". Indicando querer se apropriar de uma nova didática. A mediadora tenta trazer para o texto – conhecimento científico – o que é próprio do papel de professor.

Castro (2009) aborda a formação de professores de línguas tendo como foco de investigação as discursividades que circulam sobre as línguas materna e estrangeira no

contexto universitário de formação de professores de línguas. Estando estes discursos impregnados de experiências dos participantes como alunos e como professores. Esse contexto histórico de “formação” pela experiência como aluno, bem como pela experiência no papel de professor, leva-nos a refletir sobre as representações construídas diante da negociação e da elaboração de práticas de aulas para outros componentes curriculares e de aulas de Libras.

Este episódio é rico quando nos focamos no processo de construção de sentidos. Como indicado anteriormente, a mediadora, respondendo à enunciação das experiências escolares dos professores, constrói um sentido negativo para aquela didática. No processo dialógico o interlocutor busca compreender a fala de outrem. Quando a mediadora escreve no quadro: "*EXERCÍCIO – LISTA*", Cláudia: "*L/i/s/t/a o que é?*" e Renata: "*O que é lista?*". Elas buscam compreender o significado da palavra lista, empregado pela mediadora, e constroem sentido sobre este termo, mesmo que no silêncio, pois depois de uma sintética explicação não retomam o tema. O silêncio pode indicar assentimento, compreensão, ou mesmo reflexão para em outro momento fazer emergir novas perguntas. Assim, o silêncio é forma de resposta.

No que tange a avaliação, ação importante no fazer docente, concorreram as experiências anteriores enquanto alunos da educação básica, mas também, as experiências de avaliação vivenciadas no Letras Libras. Eles tiveram oportunidade de experimentar novos modos de avaliação e ainda no próprio fazer, revendo suas práticas. O grupo focal mostra que retomar e refletir põe em diálogo todas essas experiências recentes e antigas, e colaboram para um professor mais reflexivo sobre seu fazer pedagógico.

Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a construção conceitual do que vem a ser ensinar uma língua não se desenvolve naturalmente. Ela é apreendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas (VYGOTSKY, 1998b [1934]). Nessa perspectiva, a construção do conceito é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de

análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, mediados pela palavra<sup>42</sup> e nela materializados (VYGOTSKY, 1998b [1934]).

As estratégias usadas por um professor são singulares e constituídas também na especificidade de suas condições sociais de produção nas relações de trabalho. Cabe apresentar outro episódio que pode nos ajudar a compreender a circulação e elaboração de conhecimentos relativos à docência nas relações de ensino produzidas na prática de aula, ora como aluno, ora como professor.

A pesquisadora conduz o grupo para pensar coletivamente sobre um plano de ensino que contemple uma carga horária de curso de 30 horas, relativamente o padrão das disciplinas de Libras ofertadas nos cursos de graduação, e pede que os participantes observem as indicações de Santos e Campos (2011), texto previamente indicado para leitura para nortear este encontro.

### Episódio 3: Organização do conteúdo como trabalho docente

 Gustavo	<i>Eih! Todo esse conteúdo para 30 horas?</i>
 Neiva	<i>Sim, 30 horas. Vejam aqui nessa página sobre a prática em sala de aula (aponta para o texto) o tanto de conteúdo. Página 146.</i>
 Gustavo	= (lendo o texto)
 Renata	= (lendo o texto)
 Claudia	= (lendo o texto)
 Adriana	<i>Eu já tinha grifado essa parte. Olha o meu texto [grifou o conteúdo de linguística]</i>
 Renata	= (lendo o texto)
 Claudia	= (lendo o texto)

<sup>42</sup> “Palavra” nesse caso está sendo usada como o signo linguístico compartilhado entre os professores surdos de Libras, ou seja, a língua de sinais que fazem uso para compartilhar planejamentos e atividades para serem aplicados em aulas.

 Gustavo	<i>= Plural, verbo, tempo passado, presente e futuro. Precisa mais profundo, isso é pouco. Esse tema combina com linguística.</i>
 Neiva	<i>Linguística isso [concorda que é um conteúdo linguístico] = (Anota no quadro) GRAMÁTICA, CONHECER AS REGRAS DE FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS</i>
 Adriana	<i>= (lendo o texto) (Mexe no cabelo do Gustavo) Você já tem cabelo branco (fala direcionada para Gustavo)</i>
 Claudia	<i>= (lendo o texto)</i>
 Neiva	<i>Oh! Coloquei aqui. Gramática, conhecer as regras de funcionamento da língua de sinais. Não é para em um dia explicar tudo isso, fonética, fonologia de forma exaustiva.</i>
 Gustavo	<i>Só resumo – síntese. Por exemplo, feminino e masculino não tem como no português um morfema junto à palavra, é preciso dois sinais. homem pequeno ou mulher pequeno para se referir à menina ou menino. Aí está uma explicação de gramática, uma síntese.</i>
 Adriana	<i>Se estiver pessoalmente conversando com uma pessoa e for se referir a alguém presente, é só apontar, não é preciso colocar homem ou mulher.</i>
 Gustavo	<i>Pronto dentro</i>
 Adriana	<i>Se falar - minha tia mulher lá em casa - precisa mostrar, depende do contexto de comunicação.</i>
 Gustavo	<i>Também</i>
 Claudia	<i>(continua lendo o texto)</i>
 Neiva	<i>(Olha para Claudia) Você não viu, estava lendo. A Adriana levantou vários temas de gramática e anotamos aqui no quadro. Mas isso não significa que em um único dia vai ensinar tudo de gramática, fonética, fonologia, morfologia.</i>
 Claudia	<i>Não, não é isso.</i>
 Neiva	<i>Isso vai aparecendo aos poucos nas aulas. No contexto, assim como explicou o Gustavo, você vai mostrando para o aluno como a língua funciona, feminino e masculino. Então esse conteúdo aqui no plano de ensino pode aparecer um pouquinho em cada aula.</i>
 Renata	<i>= (balança a cabeça concordando)</i>

 Claudia	= (balança a cabeça concordando) <i>Classificador, como usar o corpo.</i>
 Adriana	<i>A maioria dos alunos tem dificuldade em linguística, na prova vão muito mal.</i> <i>Em outra faculdade em que um surdo dá aula quase todos os alunos foram mal.</i> <i>Eles pegavam a prova e diziam ser muito difícil linguística.</i>
 Claudia	<i>Então, ou é o professor que não ensina bem. Se todos os alunos vão mal (mal, mal, mal). Todos vão mal, pode ser o professor. É preciso ver, se perceber. Se um ou outro aluno não conseguirem tudo bem, mas se forem todos, eu pensaria que tem algum problema comigo. Eu professor, essa é minha opinião.</i>
 Gustavo	<i>Parece que sim.</i>
 Adriana	<i>Dois semestres atrás eu coloquei [na prova], quase todos erraram. O que eu fiz, atribui uma pontuação menor para aquelas questões, para linguística.</i>
 Neiva	<i>Há, há, há,... que estratégia boa. {ironia}</i> <i>Espertinha, hein!</i>
 Claudia	<i>Depois não reclame que os intérpretes que estão pegando as vagas [de professor de Libras]</i>
 Adriana	<i>Mas os ouvintes reclamam que é muito difícil. Dizem: Impossível, eu não conheço.</i>
 Gustavo	<i>Calma, Vai dando aula devagar, aos poucos. Linguística demora para eles assimilarem.</i>
<b>2º encontro – vídeo 1 (22‘40‘‘ a 26‘00‘‘)</b>	

No início deste episódio, a mediadora procurou levantar o conhecimento/conteúdo pertinente para se colocar no plano de ensino de Libras, e indica que retomem o texto lido para este encontro (tabela 11).

Nas aulas práticas abordamos alguns dos aspectos fundamentais da Libras, funções que julgamos relevantes para a comunicação mínima nessa língua, como exploração do alfabeto manual, estabelecimento das relações temporais por meio de marcação de tempo e de advérbios temporais, percepção dos tipos de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural), reconhecimento de diferentes verbos/ações em língua de sinais. No decorrer da disciplina também instruímos os alunos com relação aos aspectos gramaticais e diferentes níveis linguísticos referentes a Libras, indicando a eles a necessidade de explorar o uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, foco e negação). Assim, a disciplina busca proporcionar a percepção de

diferentes contextos, uso de classificadores e expressões faciais e corporais para comunicação em Libras, ampliando suas possibilidades de dizer nessa língua. Ressaltamos também as variações linguísticas em diferentes regiões e comunidades, para que o aluno conheça os diversos sinais existentes em nosso país. Os alunos também compreendem que a Libras é uma língua viso-gestual que apresenta regras e estrutura gramatical, independentes da língua portuguesa, como qualquer outra língua, e que não é universal, assim como as línguas orais – cada país tem a sua própria língua.

Nós, professores da disciplina, disponibilizamos aos alunos a legislação existente que prioriza a educação de surdos e a formação de professores, para que os alunos possam tomar conhecimento desta e, assim, garantir seus direitos e também dos alunos surdos – acreditamos que somente dessa forma será possível uma educação de qualidade.

Procuramos também ressaltar a importância de um currículo específico para educar surdos devido a sua diferença linguística, para que os alunos do curso possam perceber as diversas práticas e estratégias em cada etapa da educação.

Os alunos devem 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 habituados a preparar aulas somente para alunos ouvintes – utilizando leituras, discussões em grupos, ditados e outras atividades que são inacessíveis aos surdos.

Fonte: Santos e Campos (2011, p. 146).

Tabela 11: Excerto do texto discutido no GFR

Adriana, Gustavo e Claudia passam a enunciar indicando conteúdos do campo da linguística, como *"Plural, verbo, tempo passado, presente e futuro"*, *"feminino e masculino"* e *"Classificador, como usar o corpo"*. Eles destacam o ensino da língua como o ensino de sua estrutura e não da língua em sua dimensão discursiva, provavelmente este conhecimento é marcado por suas experiências na educação básica, no processo de aprendizagem do português e de sua formação inicial (Letras Libras).

A mediadora, apesar de colocar no quadro o conteúdo "gramática de Libras", por três vezes diferentes em resposta às enunciações dos participantes explica: *"Não é para em um dia explicar tudo, fonética, fonologia de forma exaustiva"*, em outro momento: *"Mas isso não significa que em um único dia vai ensinar tudo de gramática"*, e depois *"Isso vai aparecendo aos poucos nas aulas. (...) Então esse conteúdo aqui da ementa pode aparecer um pouquinho em cada aula"*. A enunciação da mediadora está marcada

pela dialogia e polifonia, pela relação que fez das enunciações de seus interlocutores no processo ativo do pensamento para elaborar suas respostas. Nessas, há a resposta pontual à Adriana que em outros momentos referiu dar textos técnicos de linguística descritiva da Libras para os alunos lerem e de tomar várias aulas de Libras com este conteúdo; há vozes que marcam estas respostas da enunciadora, vozes de suas leituras últimas envolvidas de uma perspectiva de ensino de língua mais interacionista, que valorize o uso da língua e os aspectos discursivos em detrimento dos estruturais/gramaticais como ainda fortemente indicado nos enunciados de seus interlocutores (professores de Libras). Dessa forma, todo este contexto de relações pessoais e de conhecimento dos interlocutores contribuem para tecer suas enunciações.

Estávamos em um processo de levantamento do conteúdo para o plano de ensino e Adriana enuncia: "*A maioria dos alunos tem dificuldade em linguística, na prova vão muito mal.*" Introduzir a questão da prova direciona o curso da discussão para outro tópico, o do processo de avaliação. Essa era uma questão que a afligia como professora, e ela tinha trazido para o encontro uma amostra de suas provas (escritas) conforme fora combinado.

Adriana revela que, com a proposta de ensino com foco na gramática da Libras e o processo de avaliação, quando da correção das provas, ficava surpresa com as dificuldades dos alunos em responderem certas questões. Mesmo com esse problema a administrar, da não aprendizagem dos alunos em relação a aspectos linguísticos da Libras, ela desenvolveu estratégias para não ter péssimos resultados. Ela passou a atribuir uma nota menor para as questões de linguística da prova, dando a esse campo do conhecimento um status secundário na avaliação, mas não nas aulas e nos textos indicados para os alunos lerem. Sua conduta para contornar os problemas nas avaliações parece não questionar a sequência didática por ela escolhida ou o conteúdo que elegia para ser ministrado em suas aulas.

Parece que mostrando que a Libras é uma língua, que já foi descrita linguisticamente e é altamente complexa, construiria em seus alunos a concepção de que Libras é língua. Ao mesmo tempo, cabe uma indagação: Que linguística é essa que se ensina em aula de Libras? No processo discursivo dos encontros, me pareceu que não se ensina, mas que se pede uma leitura ou outra que mencione aspectos linguísticos da Libras, sem um trabalho efetivo de construção conceitual sobre este tema.

Claudia, refletindo sobre o assunto, traz um enunciado que coloca os modos de ensinar do professor em tensão, e apresenta uma resposta sensata como professora, fazendo uma autoanálise, pois enuncia: "*Então, ou é o professor que não ensina bem. Se todos os alunos vão mal (mal, mal, mal). Todos vão mal, pode ser o professor. É preciso ver, se perceber. Se um ou outro aluno não conseguirem tudo bem, mas se forem todos, eu pensaria que tem algum problema comigo. Eu professor, essa é minha opinião*". Gustavo concorda, mas esta enunciação foi sutilmente direcionada à Adriana, que não tece nenhum comentário, não revê sua prática, e continua a pensar que o problema não é a forma de ensinar ou o que ensina, o problema é que linguística é difícil mesmo.

Cabe perguntar: Que linguística é essa que "cai na prova"? Quando tivemos acesso às provas aplicadas por essa professora, descobrimos que as perguntas da prova de linguística eram as mesmas questões das provas que ela fez na graduação em Letras Libras. As provas aplicadas no curso de Letras Libras solicitavam dos alunos surdos, fluentes em Libras, um conhecimento aprofundado dos aspectos linguísticos da Libras.

9) Citar os exemplos:

1 – Derivação

2 – Morfema Aditivo

3 – Morfema Subtrativo

4 – Morfema Zero

5 – Morfema Alternativo

6 – Morfema Reduplicativo

7 – Soletração

8 – Incorporação da negação em verbos

9 – Incorporação do numeral

10 - Alofones

( ) gostar-não, querer-não, saber-não, ter-não

( ) pai, nunca, sol, vai

( ) aula-estudar, bebida-beber, cadeira-sentar, telefone-telefonar

( ) escola, igreja

( ) 1 hora, 2 horas, 1 mês, 2 meses, 2 dias, 3 dias, 1 semana, 2 semanas

( ) ano, anos, muitos anos, casa, casas, muitas casas, árvore, árvores, muitas árvores

( ) domingo, soldado, primo, treinar

( ) avisar, anunciar, ajudar, entregar

( ) entregar+circular, +zigueague, + intermitente

( ) bonito, muito bonito, nervoso, muito nervoso, feliz, muito feliz

Figura 26: Questão da prova de Libras 1 aplicada pela professora Adriana

A reflexão sobre o trabalho do professor com a avaliação presente nos comentários dos professores remete a formas complexas e diferenciadas de conceber a avaliação e de trazer suas experiências passadas, como alunos, para a sala de aula na qual agora são professores. A professora Adriana não trouxe para sua sala apenas as experiências vivenciadas na posição de aluna, mas indica não ter refletido sobre sua formação como professora de Libras, e a formação que está dando para licenciandos de graduações diversas que virão a atender alunos surdos. Reproduzir as mesmas questões da prova que fizera como aluna na graduação em Letras Libras com seus alunos aponta para uma reflexão insuficiente dos propósitos da formação em Libras para seus alunos. Ao reaplicar avaliações que não foram elaboradas por ela e que, por vezes, visavam avaliar conteúdos não ensinados por ela, já que apenas propunha leituras para que os alunos fizessem e se apropriassem (sozinhos) do conhecimento linguístico sobre a Libras (conforme relatado pela professora), fazem pensar que ela não tivesse clareza do que deveria ensinar, quais os aspectos importantes para aquele grupo de alunos e se conduzisse por uma espécie de colagem em relação àquilo que viveu enquanto aluna.

Pode-se dizer que a estratégia encontrada pela professora, de depois da prova elaborada e aplicada e do resultado efetivado – percebido por ela como negativo para algumas questões, desenvolver a possibilidade de atribuir pontuação diferente às questões problema e, dessa forma, manipular o resultado final das notas das provas de todos os alunos e o resultado do aproveitamento da turma. Ela lançou mão de uma estratégia que envolve um saber prático ou da experiência, pois foi construído a partir de uma vivência como professora de Libras, o que é chamado por Tardif (2010) de ‘a cultura docente em ação’.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos ou tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é

formador: somente isso permite ao docente desenvolver o habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. O habitus pode transformar-se num estilo de ensino em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2010, p. 49).

Todavia, aplicar a mesma prova de alunos de graduação em letras para alunos que fazem disciplina de Libras em uma graduação com licenciatura não é a postura mais adequada, mesmo porque eles não são falantes da língua para desenvolver tal nível de habilidade para análise linguística da língua espaço visual num curto espaço de tempo, e mais agravante, se cobra na prova um conteúdo que não fora objeto de ensino.

Neste episódio, constatamos um fazer cristalizado: como professora de Libras, ela ensina Libras como foi ensinada (no curso de capacitação e na formação inicial Letras Libras), e administra a avaliação como foram aplicadas para ela, ou seja, há pouca elaboração sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar, e, conseqüentemente, há uma colagem daquilo que ela vivenciou.

Ela soube contornar o problema do mal resultado da avaliação como um todo, e tem estratégias para isso, mas não identificou na experiência indícios de que aspectos de que sua prática docente precisasse ser ressignificada, mesmo no grupo, o espaço de trocas não parece ter trazido elementos suficientes para que ela refletisse mais acuradamente sobre a pertinência dos modos como ela vinha ensinando Libras para seus alunos.

Adriana construiu sentidos bem particulares sobre o processo de avaliação, mais precisamente, sobre o objeto "prova". À prova que fez no Letras Libras é atribuída um valor de autoridade. Ela é boa em si e como vem daquele lugar hierarquicamente privilegiado é boa. Assim, a constituição das significações se dá pelo lugar social que as coisas ocupam, o que aprenderam no Letras Libras e as práticas que vivenciaram no Letras Libras são exaltadas e corroboram para constituição de sentido da professora Adriana.

Fato esse ignorado pela professora Adriana e pontuado por Claudia como incompetência do professor, indicando a ameaça que os professores surdos sofrem de perder suas aulas para ouvintes bilíngues ao enunciar: "*Depois não reclame que os intérpretes que estão pegando as vagas [de professor de Libras]*". Como se por ser

ouvinte bilíngue a pessoa tivesse intrinsecamente a competência didática. Em sua enunciação, revela que apenas os professores surdos cometem tais erros, por terem uma compreensão equivocada do que seja ensinar Libras, e pensa que os ouvintes têm um julgamento melhor sobre isso. Todavia, qualquer professor (surdo ou ouvinte) precisa de uma sólida formação inicial para além do ser proficiente na língua, para favorecer a reflexão sobre a língua para seus alunos, sobre os aspectos metalinguísticos e sobre como ensinar alunos ouvintes em cursos de carga horária restrita, discernindo sobre o que selecionar para ser ensinado em cada contexto para cada público.

“É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação [...] ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos” (TARDIF, 2010, p. 51).

Acompanhando a formação de tais professores em seu percurso na licenciatura, pude constatar que elaborar um plano de aula, elaborar um cronograma, lhes foi solicitado como atividade ficcional no processo de formação em Letras Libras. Todavia, em nenhuma disciplina ou atividade teórico-prática, foi solicitada a construção de um plano de ensino, uma ementa ou uma prova para avaliação de línguas, tampouco esses aspectos foram objeto de discussão nas disciplinas teóricas ou práticas. Qual fora a saída prática da professora Adriana? Se ela não aprendeu a construir esses materiais, ela tomou as questões de suas provas da licenciatura e aplicou-as a seus alunos de Libras. Se aquela foi a avaliação aplicada a ela – então era uma boa avaliação, funcionando, por não ter tido a oportunidade de refletir sobre estas questões, por colagem, de modo a garantir um modelo de avaliação que ela acreditava ser válido e validado por seu curso de formação.

Todavia, a não discussão de determinado assunto no curso de formação inicial não os exime de sua responsabilidade, não minimiza o peso de suas escolhas. Os professores precisam de discernimento, pois nem tudo é ensinado na formação, mas este discernimento também surge com os seus equívocos, com o estranhamento e a ressignificação do fazer. Adriana muda a pontuação do item e na época, como relatou, manteve a questão na prova. Claudia percebe que há um problema e chama para si (professor) a responsabilidade. Esses são modos diferentes de lidar com as questões do fazer do professor. Apesar de terem tido a mesma formação, cada um elabora e reelabora seu fazer diferentemente, e o espaço de trocas na perspectiva da formação

continuada se mostra rico para fomentar debates e novos modos de constituir as práticas pedagógicas.

\* \* \*

Constatamos nos episódios selecionados e analisados na categoria "Significação e sentido sobre trabalho docente" que estes professores compartilham significados marcados histórica e socialmente, e concordam que o trabalho docente abrange o trabalho com o ensino e a avaliação. No entanto, no próprio processo dialógico, vão ressignificando sua prática, e pela palavra podem apreender os sentidos atribuídos à sua atividade profissional, revelando transformações sutis do modo de pensar o trabalho docente.

As enunciações sobre os tipos de conhecimento que se pautam nos faz interpretar a valorização do conhecimento disciplinar (linguístico) no fazer docente em suas tarefas de planejamento, ensino e avaliação a significação de supervalorização da formação inicial, um curso de graduação em Letras Libras (o primeiro do país) construídos especificamente para eles (professores surdos), minimizando, por vezes, o olhar crítico e reflexivo da necessidade de revisão da prática docente, por isso a busca pelo grupo focal reflexivo, para que a partir da enunciação dos outros se pense sobre o fazer docente.

Os episódios selecionados para esta categoria nos possibilitaram interpretar sobre a significação e sentido, que parecem se constituir no apoio em experiências anteriores como aluno da educação básica, como aluno do Letras Libras e como professor; também pela aprendizagem com a prática e com os pares no grupo focal – nas experiências da formação continuada – trazem ecos de conhecimentos técnicos mais ou menos consolidados, alguns apenas existentes nas práticas sem tanta reflexão, bem como ecos de atividades a serem propostas, ora mais criativas, indicando iniciativas mais autônomas, ora mais aderidos às experiência vividas. Desta forma, a significação e sentido do ser docente emergem desse conjunto complexo de vivências.

As especificidades do trabalho docente envolvendo conhecimentos teóricos e práticos serão discutidas a seguir, a partir da análise de outros episódios.

## 5.2 Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua

Depois do Curso de Letras, no início da profissão, os professores são orgulhados na prática, nos conflitos de condições reais de ensino-aprendizagem do objeto que pretendem ensinar, nesse caso a língua – Libras.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2010, p. 53).

Nesses episódios, predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, indicando modos de constituição dos sujeitos da/na língua de sinais pelas experiências vivenciadas com o *outro* (colegas, professores, alunos) em diferentes ocasiões históricas de suas vidas. Todos os participantes estavam presentes no primeiro encontro do qual é extraído o episódio 4.

### Episódio 4: Onde fundamentam sua prática (teoria/prática)



Neiva

---

*Quando vocês são convidados a dar aula de Libras de onde vocês tiram subsídio para construir suas práticas pedagógicas? Onde se inspiram para construir o plano de aula e para a prática em sala de aula?*

---



Gustavo

---

*Eu vejo o material do curso Letras Libras, das disciplinas anteriores.*

---



Claudia

---

*Eu percebi que no curso de capacitação da feneis discutíamos mais a prática em sala de aula, mais como fazer uma atividade. No Letras Libras nos mostravam muitas teorias com pouca prática.*

---



Gustavo

*O Letras Libras era mais profundo.*



Claudia

*O interessante é que paralelo ao curso Letras Libras muitos dos formandos já trabalhavam e com a troca de experiências entre os colegas pudemos aprender mais. Se eu tinha alguma dúvida, discutia com os colegas e trocávamos atividades.*

*Por exemplo, quando me pediram para preparar algumas aulas, já em um nível mais avançado, de crianças maiores<sup>43</sup>, eu não sabia muito bem o que fazer, o que eu iria ensinar. Chegava lá e trabalhava conversação com os alunos, mas sem um propósito muito definido. Senti que faltava alguma coisa. Tinha um professor que tinha mais experiência que eu, ele até me deu algumas dicas, mas parece que tudo aquilo eu já tinha feito, não tinha nada de novo. Parece que não funcionava, não sabia qual era o caminho.*



Gustavo

*Verdade, não tem livro [didático]. Eu monto minhas próprias apostilas.*



Claudia

*O problema não é só material. A questão é olhar para nossa prática. Vejo que ainda falta muito para mim, não tenho uma prática boa. Aprendi muita teoria, mas não a prática, a realidade em sala de aula é diferente. Por exemplo, de tudo que sabemos de fonética e fonologia. Não posso pegar este conhecimento e simplesmente transmiti-lo aos alunos ou jogar esse tema em sala de aula.*

---

1º encontro – Vídeo 2 (2'14'' a 3'25)

---

A pesquisadora, como mediadora do grupo, lança uma questão: "Onde se inspiram para construir o plano de aula e para a prática em sala de aula?". As respostas indicam que se fundamentam na formação inicial, nos materiais (textos teóricos) do curso e nas experiências transmitidas por seus colegas mais experientes. Essas respostas ecoaram no grupo a partir de uma compreensão ativa da questão previamente levantada e do exercício de busca em suas memórias. Os discursos emergem da palavra e da contra palavra.

Nestas enunciações, emergem uma determinada concepção da relação teoria e prática: necessidade de conhecer uma teoria que subsidie a prática, indicando que o conhecimento proporcionado no curso de formação (licenciatura) deveria dar-lhes condições de enfrentar a diversidade que se mostra em sala de aula. Eles sabem uma

---

<sup>43</sup> A proposta do grupo focal reflexivo era de discutir sobre o ensino de Libras como L2, todavia os participantes têm diversas experiências e em suas enunciações traziam essas experiências. Apesar do exemplo de Claudia ser do ensino de Libras para crianças surdas, mantivemos o episódio por compreender sua riqueza na discussão sobre o problema da teoria e prática no fazer docente.

teoria, mas não como correlacioná-la com a prática. Interessante perceber que na fala de Claudia, mesmo as “*dicas práticas*” não a satisfizeram.

A enunciação de Gustavo desvia a discussão para outro campo, para o campo do material como objeto para a aplicação prática. De um lado, realmente os materiais disponíveis para o ensino de Libras são escassos, mas a enunciação dele parece indicar certa ingenuidade, como se tendo um material/atividade pronta para ser aplicada, se resolveria o problema.

Para Claudia, a prática docente impõe demandas para as quais os professores buscam conhecimentos construídos em sua formação passada. Todavia, indica que a situação escolar concreta, que traz situações antes nunca vivenciadas ou discutidas, nem sempre evoca respostas satisfatórias. Além disso, o próprio conhecimento teórico, que não tematiza as condições diversas que os professores entrarão em contato quando do trabalho em unidades escolares específicas, mostram-se insuficientes para orientar o seu fazer cotidiano.

Segundo o que ela diz, a formação no curso de capacitação trazia mais elementos que a ajudavam a refletir sobre sua prática. Não se trata de hipervalorizar a prática, já que ela mesma busca uma teoria, mas desde que essa se relacione com a prática, quando diz: “*Aprendi muita teoria, mas não a prática, a realidade em sala de aula é diferente*”. É nesse sentido que uma das competências do professor é a articulação entre saberes, como apontam Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

O que a professora surda Claudia relata é a preocupação com uma prática em sala de aula, muitas vezes apoiada por uma teoria frágil que, em sua formação inicial, não se fez consistentemente articulada com a prática. Ela questiona a improvisação e a falta de um saber da ação, e questiona o quão valorizado foi em sua formação o saber “erudito”, de conhecimentos científicos, como aqueles encontrados nas disciplinas universitárias.

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados a serem listados e lançados mecanicamente para o enfrentamento de uma situação ou outra, como se fossem um procedimento a ser seguido ou uma receita. É o oposto disto.

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só

compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 07).

A questão que se coloca é que, na sala de aula, em situações concretas de ensino-aprendizagem, estão envolvidas pessoas e essas em suas singularidades demandam um caráter de improvisação do professor, um conhecimento para a ação, voltado para os processos interativos em espaço educativo. Assim, uma teoria da educação (didática) não pode ser abstrata, ou seja, tão geral que perca de vista as interações concretas irrepetíveis (só acontecem uma vez), pois a cada novo espaço/tempo de enunciação, teremos novas interações e novos sujeitos; também, uma teoria não pode ser vista como algo a ser aplicado, pois em situações concretas por sua diversidade, qualquer teoria não pode abarcá-la de uma vez por todas.

Assim, o professor precisa de um conhecimento amplo e condições de administrar as relações entre os conhecimentos que o constitui, alguns mais teóricos e outros mais técnicos, na realização do processo de seu trabalho, o que exige dos profissionais uma construção de julgamentos em situações de ação (TARDIF, 2000).

Como analisado no curso de formação inicial, estes professores tiveram uma formação alicerçada no teórico (descrição do funcionamento da língua) – muito foco no técnico, o pedagógico em menor escala e, por vezes, divorciado do técnico e, conseqüentemente, constroem uma prática pouco amparada pelas teorias estudadas.

Todavia, a enunciação da professora Claudia indica também a situação concreta das escolas no trabalho individualizado, de metas específicas de cada professor pouco articuladas com o coletivo.

Bakhtin/Volochínov (1992 [1929]) discute sobre os sentidos construídos na dialogia – mas como um propósito para o locutor. A professora Claudia fala sobre a aula de conversação: “*Chegava lá e trabalhava conversação com os alunos, mas sem um propósito muito definido. Senti que faltava alguma coisa*” – revela, que ela, como locutora, como quem conduzia a “conversação” em sala de aula, não sabia muito bem o que fazer, como fazer. Assim, há um propósito no fazer dela que fica esvaziado e ela questiona o sentido maior de seu fazer (ensino de Libras). Ensinar uma língua é mais do que apenas usar a língua entre interlocutores. Claudia percebe isso e quer ‘teorizar’ sobre essa questão para poder exercer uma prática mais conseqüente de ensino. A aula poderia até ser de conversação, isso ela parece declarar em sua enunciação, mas se dá

conta de que o professor precisa ter uma finalidade acadêmica em relação a seus alunos. Ela revela sua reflexão sobre sua prática, conduziu uma aula de conversação em Libras, o que seria adequado para o ensino desta língua para alunos surdos, mas ao mesmo tempo percebe que ela, enquanto professora, não tinha um objetivo bem definido para aquela conversação e, portanto, percebe que algo no seu papel de professora não estava adequado. Claudia parece menos colada aos rótulos do que é prescrito como prática docente – aula de conversação, por exemplo, e mais atenta aos propósitos e às consequências de sua ação docente. A palavra alheia (da universidade) é incorporada pelos recém-formados como um dizer valorizado. Gustavo responde à mediadora com o argumento de que põe em prática o que viu no Letras Libras, em um certo sentido mostrando ser ‘bom aluno’ que aprendeu com a formação que teve e que a põe em prática. As palavras de Claudia enfatizando que no curso de formação universitária viram poucas informações sobre a prática – em oposição ao curso de capacitação da FENEIS – são rebatidas por Gustavo, que mantém sua opinião sobre a qualidade ‘irretocável’ de sua formação, atribuindo maior profundidade a ela e com isso justificando sua ênfase teórica. Estes argumentos não demovem Claudia da crítica que foi elaborando, mas Gustavo insiste em manter o status da formação universitária apontando para a falta de materiais. Parece que, para ele, é mais difícil questionar o fazer da universidade. É um fazer assimilado por ele como um ‘bem em si’.

Mesmo na palavra em compartilhamento, posições diferentes se estabelecem. A palavra própria não se configura com uma mera incorporação do dito pelo outro, mas de um complexo movimento de reelaboração e de atividade de contra palavras. Assim, a palavra é reconhecida e reelaborada por eles, entrelaçando-se dinamicamente a suas palavras interiores e suas experiências. Pela elaboração conceitual de conteúdos acadêmicos e científicos e pelo enfrentamento de uma sala de aula, provinda da escola, Claudia constitui-se como ser docente e reflexivo, criticando sua própria formação inicial.

Claudia preocupa-se em não produzir uma prática desprovida de princípios e de teoria, ou seja, sem fundamentação. Isso é o que tem acontecido com o ensino da Libras em muitos casos (LEITE, 2004).

O que os professores indicam precisar bastante é de um repertório de atividades práticas para aplicar em sala de aula. O professor Gustavo enuncia: "*Verdade, não tem livro [didático]. Eu monto minhas próprias apostilas*". Ele desenvolve também a

atividade de coordenador de curso de Libras e elabora as apostilas para o ensino de Libras da instituição em que trabalha (tendo como base os textos teóricos do Letras Libras – formação inicial e diferentes materiais didáticos de língua) como uma adaptação de materiais já existentes.

Como lembra Kleiman (2001), comentando sobre a situação de preparação de aulas de línguas para ouvintes, os livros didáticos estão cheios de exemplos em que texto é apenas pretexto para o ensino de conteúdo gramatical, ou seja, pseudotextos deixando de ensinar aspectos relevantes do funcionamento da língua e marcando aspectos (para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas gramaticais) que por vezes, se constituem como as atividades desmotivadoras.

Ao professor de Libras, assim como para qualquer outro professor, é necessário desenvolver a competência para transformar um conteúdo científico em conteúdo escolar, respeitando as características dos alunos (idade, maturidade, conhecimentos prévios, entre outros) o que tem sido chamado no campo da didática de **transposição didática**.

Claudia indica ser este o ponto de dificuldade deles como professores, e enuncia: *"Aprendi muita teoria, mas não a prática, a realidade em sala de aula é diferente. Por exemplo, de tudo que sabemos de fonética e fonologia. Não posso pegar este conhecimento de fonologia e simplesmente transmiti-lo aos alunos ou jogar esse tema em sala de aula"*. Esta enunciação de Claudia é marcada por um estilo próprio, só seu, do modo de enunciar. Na arquitetura do dizer em Libras, Claudia constrói um estilo composicional da expressão que incorpora os alunos com a fonologia ‘em cima deles’, em seu rosto e com os olhos arregalados e expressão facial de espanto. Nesta perspectiva, o conteúdo temático, estilo e construção composicional são indissociáveis e afetam igualmente os interlocutores, e segundo Bakhtin (2010 [1940], p. 262), caracterizam o gênero em um específico campo da comunicação. O episódio faz emergir, pelo modo como é enunciado, o desconforto que Claudia enfrenta em sua tarefa de ser professora e precisar escolher o que levar e o que não levar para a sala de aula.

A desvalorização do conteúdo transmitido pela universidade não resolve o problema, e isso leva os professores à busca por “dicas”, como dito por Claudia, de professores mais experientes ou por meio de outras fontes. Uma prática descolada de uma teoria, ou seja, sem reflexão sobre qual a concepção de língua escolhida, qual

concepção de ensino-aprendizagem e de homem assumida, não ajuda o professor, porque ele pega atalhos, resolve organizar cada aula a partir de uma dica ou outra, sem garantir uma coesão em suas ações de ensino, e sem ganhar autonomia para pensar suas aulas de forma melhor articulada e consequente.

O próximo episódio, a ser apresentado, foi selecionado também do primeiro encontro. Naquele momento, o propósito era o levantamento dos interesses do grupo, de temas para serem estudados no grupo focal reflexivo, tendo como base disparadora o texto de Tardif (2010). Todos participantes estavam presentes.

#### Episódio 5: Professor que sabe, mas não sabe ensinar (conteúdo/método)

	<i>O autor que lemos faz muitos questionamentos que nos deixam até meio perturbados.</i>
Neiva	
	<i>Essa sou eu. (ri)</i>
Claudia	
	<i>Uma das perguntas é, parece como uma balança. Dentre esses três conhecimentos (científico, técnico, da ação) qual é mais importante para o professor. O que eu preciso mais, o que me dá mais suporte, ou o que é mais importante? (escreve no quadro em um balão ao lado dos conhecimentos anteriormente escritos) <u>QUAL O PESO?</u>[vide quadro na página 171]</i>
Neiva	
	<i>(Fala oralmente com a mão na boca) <del>científico, porque é a base.</del></i>
Adriana	
	<i>Acho que o primeiro [científico] é a base para aprender, segundo como experiência para desenvolvermos.</i>
Gustavo	
	<i>Para mim a experiência em primeiro.</i>
Solange	
	<i>Vejam a Solange pensa ser a experiência mais importante, a Adriana o científico o Gustavo. O que você acha?</i>
Neiva	
	<i>Acho a base científica.</i>
Gustavo	
	<i>Eu acho a teoria, como eu vou comprovar para os alunos que a Libras é língua de verdade?</i>
Adriana	
	<i>Os três são importantes, mas a pergunta é o mais importante, o mais importante é a experiência (ação). Se ler, ler, ler parece um papagaio só repete o que está escrito.</i>
Solange	
	<i>Importante essa escrita, esse registro científico, provar com pesquisas. Antes não tínhamos isso. Foi a Raquel que começou para termos uma base. Mas tudo é importante.</i>
Adriana	

	<i>Ok! Tudo é importante.</i>
Neiva	
	<i>Às vezes, eu leio os textos que estão no campo da ciência, alguns eu gosto outros não, mas nem todos me servem. De fato quando eu vou dar aula, eu preciso desse conhecimento. Como eu vou dar aula como vou dar aula. Verdade, nós tivemos três anos me ensinaram intensamente, mas faltava como fazer para pegar isso em minhas mãos e torná-lo algo palpável e transmissível.</i>
Claudia	
	<i>Então, temos aqui do lado direito duas pessoas considerando o conhecimento da ação e aqui dois considerando o conhecimento científico.</i>
Neiva	
	<i>Você já viu quando alunos falam assim: Esse professor é ruim. Ele sabe, mas não sabe ensinar.</i>
Solange	
	<i>Verdade.</i>
Claudia	
	<i>Porque tem o conhecimento, mas não tem interação, não consegue, falta o que? (aponta para o terceiro item escrito no quadro) [SABERES DA AÇÃO]</i>
Solange	
	<i>(Balança a cabeça positivamente)</i>
Adriana	
1º encontro – vídeo 2 (40'59'' a 44'20'')	

Nesta situação, a dialogia marca a dinâmica de apropriação e elaboração do tema. Adriana é a primeira a se posicionar, indicando ser o conhecimento científico mais importante para o professor. Sua argumentação é feita a partir do estabelecimento de relações com situações vivenciadas em sala de aula, do descrédito da Libras como língua pelos alunos ouvintes e entende que, pela comprovação científica de que a Libras é uma língua natural, convenceria aos alunos e teria uma base consolidada para realizar seu trabalho.

A partir de outras falas, podemos destacar diversos movimentos de apropriação a partir do texto lido. Tanto Solange quanto Claudia indicam ser a prática mais importante, dando ênfase às formas de ensinar, às relações em sala de aula que podem ser mais proveitosas para o aluno em formação, para no futuro poder conduzir uma aula.

Neste caso, na tentativa de construir sentidos para aquilo que foi lido para o quanto os professores fazem uso do conhecimento científico ou prático, a mediadora estabeleceu a pergunta para o grupo, como forma de se aproximar e atribuir sentido a pergunta do autor – Tardif .

O texto proposto para a discussão foi bastante provocativo (apêndice 1), sendo o primeiro texto do grupo de estudo (TARDIF, 2010). Consideramos que o processo de

apropriação dos conceitos do texto foi marcado por um intenso diálogo em Libras e entre os leitores e o texto. Como já nos aponta Bakhtin, somente a compreensão ativa possibilita a apreensão do tema.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor a uma contrapalavra. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 131-132).

Na verdade, o professor precisa de tudo isso e muito mais. Claudia buscava, em seu discurso e em seu dia a dia como professora, elaborar o significado de práxis. A partir da contribuição de Saviani (2008) podemos entendê-la como um conceito sintético que articula teoria e prática. Para o autor, a práxis é uma prática fundamentada teoricamente.

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis (SAVIANI, 2008 [1944], p. 141).

Pudemos constatar nos enunciados da professora Claudia a busca por uma prática subsidiada pela teoria, uma teoria palpável como ela usa em sua expressão. Retornemos às suas palavras: *"Às vezes, eu leio os textos que estão no campo da ciência, alguns eu gosto outros não, mas nem todos me servem. De fato quando eu vou dar aula, eu preciso desse conhecimento. Como eu vou dar aula como vou dar aula. Verdade, nós tivemos três anos me ensinaram intensamente, mas faltava como fazer para pegar isso em minhas mãos e torná-lo algo palpável e transmissível"*.

[...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências,

necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método (SAVIANI, 2008 [1944], p. 142).

Esta é a essência do processo pedagógico, do movimento da apropriação de um conceito, da reflexão, “em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008 [1944], p. 142).

Podemos considerar, em outra perspectiva, a competência do professor em lidar com os diferentes conhecimentos que adquiriu e administrá-los para compor seu fazer pedagógico, como uma interação consciente dos saberes que o constitui.

Essa interação pode ir da mais simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos básicos, da metodologia, dos procedimentos, da organização da pesquisa e do ensino referentes às disciplinas, num campo amplo do saber. A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, mas, sobretudo uma prática que se aprende vivendo. É o resultado de um treinamento contínuo e contribui para um novo relacionamento professor-aluno; procura relacionar de forma mais estreita, a teoria e a prática, favorecendo uma interdependência profunda entre esses dois níveis de ensino (MEDIANO, 1984, p. 139).

Assim, cabe ao professor desenvolver a habilidade de transitar entre as disciplinas, de tomar para si o que lhe for de proveito e relacioná-las, fundi-las em sua prática. Como diz Claudia: “*Às vezes eu leio os textos, que estão no campo da ciência, alguns eu gosto outros não, mas nem todos me servem*”. Isso quer dizer que nem todo conteúdo é aplicável, mas não deixa de ser importante para a formação do professor.

Solange, em sua argumentação, traz suas experiências como aluna que recebe instrução, e na tentativa de convencer Adriana de que a prática é mais importante, usa as seguintes palavras: “*Você já viu quando alunos falam assim: Esse professor é ruim. Ele sabe, mas não sabe ensinar*”. Todos os componentes do grupo balançam a cabeça positivamente, indicando que já passaram por isso e que de certa forma concordam que não adianta deter o conhecimento e não saber ensinar.

Assim, os sujeitos dessa pesquisa, professores formados, retomam em suas práticas suas experiências como alunos, na condição de quem avalia seus professores. Novamente, Claudia toma a fala e enuncia: “*Verdade, nós tivemos três anos me ensinaram intensamente, mas faltava como fazer para pegar isso em minhas mãos e torná-lo algo palpável e transmissível*”. Retomo sua enunciação, porque ela também revela a separação que existe entre teoria e prática em sua formação, indica que em três

anos ela identifica a presença de muita teoria. Pelo já discutido no capítulo 2, podemos afirmar que apenas no último ano, quanto os estudantes do Letras Libras foram para o estágio é que puderam trabalhar realmente com a prática do ensino da língua, o que nem sempre foi fácil de realizar.

Da questão sobre teoria e prática levantada por Claudia recorre ainda um problema: Como estudar a língua sem reduzi-la a um sistema abstrato de normas, despido dos contextos de uso?

“A responsabilidade de tornar possível o acesso desse conhecimento ao aluno, como um ser em processo de desenvolvimento de suas capacidades essencialmente humanas, cabe ao educador” (MILLER, 2009, p. 484). Nesse processo, a metodologia de ensino-aprendizagem adotada se constitui um elemento importante da prática docente e a formação dos professores deve primar por este conhecimento, proporcionando um saber prático.

No momento de discussão com os professores surdos de Libras, nós - eu e eles - refletíamos sobre a complexidade do processo pedagógico, do processo de ensinar uma língua fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Em outro momento, já no segundo encontro, em que estávamos discutindo sobre a construção de um plano de ensino de disciplina de Libras e sobre a avaliação pedagógica emergiram várias indagações. Foi possível conversar sobre quando propor no cronograma da disciplina a avaliação, quais os critérios mais adequados para uma atividade de avaliação, como elaborar um instrumento de avaliação adequado ao grupo de alunos trabalhado entre outros temas. Neste contexto, surge o discurso das vivências desses professores outrora como alunos.

No próximo episódio Claudia, Gustavo, Adriana, Renata e a mediadora estavam presentes e a Solange justificou sua ausência neste dia por motivos pessoais.

#### Episódio 6: Para que avaliar?



Neiva

---

*Agora eu tenho uma pergunta para vocês.  
O Gustavo já me respondeu a opinião dele.  
A avaliação, em que momento vai acontecer? Onde vamos  
colocar aqui na nossa ementa? É aqui no final?  
(vira-se para o quadro e anota) AVALIAÇÃO*



Gustavo

---

*Sim. Espere, melhor antes da avaliação, dar uma revisão.*

 Claudia	<i>Ou teste de conhecimento?</i>
 Neiva	<i>O nome (...) é a mesma coisa. [se referindo ao termo avaliação e teste do conhecimento]</i>
 Gustavo	<i>É teste de conhecimento.</i>
 Neiva	<i>Então, Gustavo, precisa de revisão antes?</i>
 Claudia	<i>Eu sinto que a avaliação deve ser na metade do curso. (Anota alguma coisa em sua apostila).</i>
 Adriana	<i>Tudo isso em 4 anos.</i>
 Gustavo	<i>Você relembra com os alunos o que foi ensinado.</i>
 Renata	<i>Esse é o sinal de r/e/v/i/s/ã/o?</i>
 Gustavo	<i>Sim, é assim revisão.</i>
 Adriana	<i>Como você sabe?[referente ao sinal de revisão]</i>
 Gustavo	<i>Me disseram, K (no rosto) [sinal de uma pessoa] me disse e outros por aí.</i>
 Adriana	<i>Ah tá!</i>
 Neiva	<i>Tenho uma pergunta para vocês: Olha aqui (aponta para o quadro) Qual a opinião de vocês? O que significa avaliar? Porque é importante a avaliação?</i>
 Gustavo	<i>Porque assim o professor pode observar quem sabe, sabe e pode aprovar. Se não souber não é aprovado. Precisa aprender antes para ser aprovado.</i>
 Claudia	<i>Eu não concordo. Se o aluno não aprendeu eu tenho que orientá-lo, eu tenho que mudar minhas estratégias. Às vezes ele tem dificuldade.</i>
 Renata	<i>Eu concordo com você. (olhando para Claudia) Eu penso igual, visando melhorar.</i>
 Gustavo	<i>Tá certo. Para melhorar</i>

 Adriana	<i>Se no final, não compreendeu nada. Fazer o que? Não passa.</i>
 Claudia	<i>Aí sim {tristeza} (expressão facial de triste) Tá certo.</i>
 Renata	<i>Ou também, eu me perceber. Se os alunos não estão aprendendo, quem precisa melhorar eu ou eles [alunos]? (Expressão de interrogação)</i>
 Claudia	<i>Significa o que sabe o que não sabe.</i>
 Renata	<i>(Aponta para o quadro para a pergunta) Escreve no quadro <u>Identificar o que os alunos aprenderam</u></i>
 Gustavo	<i>Perceber</i>
 Claudia	<i>Verdade, está certo. O que sabe e o que não sabe, o que aprendeu e o que não aprendeu.</i>
<i>2º encontro - vídeo 2 (26'55'' a 44'20'')</i>	

A formação do professor para a prática do ensino é uma área bastante complexa. Ela visa desenvolver a capacidade de transitar entre conteúdos da área a que se dirige – no caso focalizado os conhecimentos da língua de sinais, a prática do ensino de língua de sinais e seu papel no campo da educação. Neste sentido, os aspectos didáticos de como ensinar o conteúdo pretendido tem lugar importante.

Uma das questões levantadas é: quando é melhor avaliar? Mas Gustavo propõe: "*Sim. Espere, melhor antes da avaliação, dar uma revisão.*". Ele parece ter aprendido isso em sua experiência docente. Nesta situação, a palavra revisão ganha destaque – porque menos conhecida por alguns participantes, evocam o sinal e a questão da legitimidade do sinal também emerge. Quem disse que esse sinal é assim é valorizado, pois foi indicado ser um professor de Libras conhecido. Podemos considerar que nestas enunciações é revelado o prestígio social dos falantes e que no processo de ensino-aprendizagem há também o jogo de valores – prestígio social de quem aprende o que com quem também é permeado pela valoração que se constrói sobre os outros. O mesmo vale para teste de conhecimento e avaliação – ter o termo certo parece indicar ter conhecimento sobre o assunto, ter um poder, então há uma disputa no diálogo.

Para que avaliar, foi outra questão levantada na discussão. Gustavo enuncia: "*(...) assim o professor pode observar quem sabe, sabe e pode aprovar. Se não souber*

*não é aprovado. Precisa aprender antes para ser aprovado*". Considera que o professor só aprova quem obtiver bons resultados no teste, e o teste atesta que há saber, parece que o professor que fica submetido ao teste e a aprendizagem do aluno é compreendido como algo longe – externo ao professor e a sala de aula. Daí Claudia e Renata se opõe – a avaliação pode melhor guiar o fazer do professor, consideram a avaliação de outra perspectiva, indicam que a avaliação deve orientar sua prática – outra visão aqui com o professor e o aluno mais implicados nos processos de ensinar e aprender. Claudia diz: *"Se o aluno não aprendeu eu tenho que orientá-lo, eu tenho que mudar minhas estratégias. Às vezes ele tem dificuldade"*, e Renata indaga: *"Ou também, eu me perceber. Se os alunos não estão aprendendo, quem precisa melhorar eu ou eles [alunos]?"*. Gustavo então cede: *"Tá certo. Para melhorar"*. Pela força dos pares desloca sua enunciação, mas isso não quer dizer que ele mudou de opinião, podemos considerar que passou a pensar também naquele ponto de vista e cedeu pelo menos naquele momento.

Renata assume ao final o comando do grupo com a sua frase que dá fechamento e proclama nas duas línguas (Libras e português): *"Identificar o que os alunos aprenderam"*. Este é o papel da avaliação e o grupo assente ao que ela propõe. Podemos falar em negociação de sentido, de um conceito em construção e da dificuldade em sair dos cânones tradicionais. O melhor momento de avaliar não foi explicitado, mas se no final o aluno não aprende ele reprova, indicando que o final da disciplina parece ser ainda o momento privilegiado de avaliar.

Em outro encontro, discutimos com base em um texto que lemos (BUSNARDI e FERNANDES, 2010) sobre o papel do professor de língua estrangeira, no que se refere especificamente à necessidade atual de se ensinar uma língua estrangeira - LE para a comunicação, problematizando as implicações desse tipo de ensino para os cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Os colaboradores (professores surdos) desta pesquisa puderam refletir sobre sua própria formação a partir desta leitura.

O texto contemplava aspectos como: O Papel do Professor de Língua Estrangeira no Ensino de Língua para a Comunicação, O Cenário Atual dos Cursos de Formação, As Competências do Professor de LE, Competência Linguístico-Comunicativa, Competência Profissional, Avaliação da Proficiência Linguística do Professor de LE.

No próximo episódio, referente ao nono encontro, Solange esteve ausente, todos os outros participantes presentes, mas Adriana só pode chegar aos 10'06'' perdendo o início da discussão, período em que o texto para leitura prévia foi contextualizado.

### Episódio 7: Como ensinar (didática)

---

 Neiva	<i>Você antes, quando dava aula de classificador usava desenho, usava expressão, filme. Quando você mostrava, explicava como alunos aprendiam? e depois que se formou em Letras Libras, o que modificou? Me de um exemplo?(olhando para Gustavo) [Gustavo anteriormente tinha dito que usava desenhos nas aulas sobre classificadores]</i>
 Gustavo	<i>Eu acho que a foneis foi mais fácil para mim, no Letras Libras era mais difícil. Eu não consegui acompanhar certo não, mais ou menos. Por exemplo, os alunos queriam aprender sobre classificador, os diversos tipos. Eu percebi que eu preciso mudar didática, alguma coisa. Escolher uma história que tenha classificadores, comparando, mostrando as regras, sendo uma aula Legal.</i>
 Claudia	<i>Quando você mostrou os classificadores antigos, os alunos entenderam? [falando dos desenhos da apostila da FENEIS - SP].</i>
 Gustavo	<i>Sim, entendem. Mas é um pouco chato.</i>
 Claudia	<i>(Fez cara de espanto)</i>
 Gustavo	<i>Sim, entendem, mas é muito chato. Tópico, tópico, tópico. Colocava os desenhos de cada tópico, e explicava esse é desse tipo, esse é de outro tipo. Eles achavam interessante.</i>
 Claudia	<i>Eles aprenderam?</i>
 Gustavo	<i>Sim, eles aprenderam.</i>
 Neiva	<i>Eu quero saber que estratégia você usava para dar aula. Por exemplo, se você ia explicar c/l/i e c/l/d. Você projetava algum desenho, falava para os alunos verem. Eu vi na apostila os desenhos, muitas pessoas em pé, em círculo, pessoas em fila (anexo 10a e 10b)[fazendo referência aos desenhos da apostila do curso de Libras da FENEIS-SP]. Você ia mostrando e ia fazendo em sinais? É isso? Você ia falando e os alunos viam sua explicação e iam concordando, dando um feedback positivo. É isso?</i>

---

 Gustavo	É?
 Neiva	Isso antes. E agora?
 Adriana	= Isso não e bom.
 Gustavo	= Eu dava aula antes, antes.
 Adriana	Você fica explicando, explicando, não. Deixa eles aprenderem sozinhos. Deixa eles [alunos]. Por exemplo, eu fui ensinar classificadores para os alunos surdos do 4º ano do ensino fundamental e eu fazia assim. Mostrava o c/l/i e perguntava qual o sinal? Eles respondiam surdo, ideia, mais mais... eles iam tendo ideias de sinais. Ampliando [vocabulário], entendeu?
 Claudia	Classificador? Classificador? (expressão facial de espanto)
 Adriana	Classificador 1, isso é classificador.
 Claudia	Não, não combina.
 Gustavo	= (Balança a cabeça negativamente)
 Neiva	= Não é Classificador
 Adriana	Não, não é. (cara de espanto). Estava no papel.
 Gustavo	(Chama a atenção da Adriana balançando a mão)
 Neiva	Espera, espera.
 Claudia	É configuração de mão.
 Adriana	Ah! Configuração de mão. É configuração de mão.
 Neiva	= Com uma configuração de mão, claro que você pode ter vários sinais que fazem uso da mesma configuração de mão.



Adriana

= *Eu fiz confusão*



Gustavo

= *Isso é Configuração de mão*



Neiva

*Vamos voltar ao método (aponta para o Gustavo).*

*Levanta-se e escreve no quadro dois pontos, um abaixo do outro.*

*AULA DE LIBRAS*

*AULA SOBRE LIBRAS*

*Por exemplo, se eu professora (aponta para o quadro - segundo ponto).*

*Por exemplo, se eu professora estou ensinando, projeto na parede alguns slides e vou mostrando, explicando para os alunos. Os alunos ficam balançando a cabeça (positivamente) sim, sim, sim. Recebendo, recebendo, recebendo. De verdade não estão adquirindo, só balançando a cabeça. Parece que é uma aula sobre a Libras, com o tema de Libras, parece uma palestra.*

*(Aponta para o quadro, primeiro ponto e lê) aula de Libras, aí os alunos interagem uns com os outros. Também por exemplo, se você tem uma apostila ou um livro, se tem teoria e na parte de classificador tem grupos, exemplo c/l/iI, c/l/d, etc. vários. Eu não preciso em um único dia ensinar tudo aquilo, passar por toda aquela lista. Não é para fazer uma palestra, não.*

*Em um dia você pode trabalhar um destes classificadores, dentro de uma história. A gramática estará implícita na aula, com estratégias de exercícios.*

*Lembra lá do método APP, advoga o que? que é mais importante a interação, o aluno usar a língua. Na aula tem gramática, mas ela deve estar camuflada, invisível para o aluno. Dentro da aula, não visível. Ela deve estar disfarçada. Ela não precisa estar explícita - a gramática. Você não precisa explicar.*



Adriana

*(olha para Gustavo) Entendi.*



Gustavo

*(olha atento e balança a cabeça positivamente).*



Claudia

*Se você se propõe a fazer palestra.*

*= Vixxiii! Os alunos ouvintes só ficam fazendo pergunta, perguntas. Não quero isso.*



Gustavo

*= Certo*

*Verdade.*



Neiva

*Não precisa explicar como palestra, ficar falando da gramática. Pode estar implícita, por exemplo, conta uma história, onde um pessoa andando [fazendo referência ao classificador 1 em que o dedo indicador fica estendido] encontra com a outra e começam*

---

*a interagir, mostrar para os alunos como funciona a língua. Não precisa nem falar que isso é c/l/i ou c/l/d. Pode estar implícito, o mais importante é que os alunos aprendam a conversar a usar esses elementos da língua de sinais. Usar em suas próprias mãos. Entendeu?*

---



Gustavo

*(Balança a cabeça positivamente e morde o lábio)*

---



Neiva

*Por isso precisa...*

---



Gustavo

*Adaptar.*

---



Neiva

*Isso, adaptar. Usar da didática, escolher uma estratégia.*

*Você continua dando aula de Classificador?  
Você já tentou ensinar classificador dentro da história? ou outra atividade? (Olhando para Gu)*

---



Gustavo

*Sim, precisa mudar, sempre. Continuo dando aula sobre classificador e preciso mudar. Fazer de um jeito diferente. Classificador, continuo, normalmente. Eu pego do Letras Libras, aqui é melhor.*

---



Claudia

*(Aponta para Gustavo e para Neiva). Sobre isso que vocês estão falando. Dar aula de Libras sobre classificador, eu, por exemplo, se tem um tema "calendário", eu coloco lá (no quadro), os alunos fazem expressão facial de que não estão entendendo (sobem a sobrancelha), porque eles ficam focados no termo em português. É melhor tirar o português e dar o foco na Libras.*

*Eu não trabalhava com esta gramática implícita, eu sempre expunha no quadro os termos linguísticos. E os alunos ouvintes ficavam querendo discutir o conceito do termo em português. Tinham como mira o português escrito (faz gesto de buscar a mira com o dedo indicador estendido, produzindo uma cruz usando as duas mãos +). É isso.*

---



Gustavo

*Isso é bom, a expressão ajuda. Porque às vezes o professor não sabe o que fazer.*

---



Claudia

*Não, você não entendeu o que eu disse. Você não entendeu. Porque no Letras Libras tem a palavra classificador descritivo ou classificador instrumental, e outros. Eu colocava estes termos no quadro, eu os escrevia para todos os alunos, a palavra.*

*Aí eu ia explicando, "classificador descritivo" é isso e dava exemplos, exemplos. Nesses momentos, os alunos levantavam a mão e queriam discutir o termo em português. Eu ficava nervosa, por isso digo que o português atrapalha.*

---



Adriana

*E se, por exemplo, (pausa)*

---



Claudia

*Eu poderia não escrever, só ir mostrando imagens e mostrar como expressa aquilo em Libras.*



Gustavo

*Entendi.*

---

9º encontro - vídeo 1 (42'50'' a 48'46'')

---

Os modos de ensinar do curso de instrutores da FENEIS e do curso Letras Libras não são tão diferentes. No fundo, nos dois espaços de formação o foco é o ensino gramatical, usando da descrição da língua para falar sobre a língua. Gustavo revela não ter mudado muito sua prática, diz: "*Sim, precisa mudar, sempre. Continuo dando aula sobre classificador e preciso mudar. Fazer de um jeito diferente. Classificador contínuo, normalmente. Eu pego do Letras libras, aqui é melhor*". Indica querer mudar quando enuncia: "*Eu percebi que eu preciso mudar didática, alguma coisa. Escolher uma história que tenha classificadores, comparando, mostrando as regras, sendo uma aula Legal*". Ele entende que há um discurso politicamente correto dizer que mudar é necessário, mas ele, na verdade, não mudou. Parece perceber que há outros modos de realizar a prática docente, e talvez avalie estes modos como 'melhores'. mas não se desloca nesta direção, visto que fazer como tem feito há anos lhe proporciona um conforto, pois há modelos prontos a seguir, já consolidados e 'validados'. Mudar significa criar e correr riscos, ser o autor do modo de ensinar e isso implica que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar aberto para a renovação. Todavia, ensinar sem reproduzir coisas estabelecidas traz insegurança. Este é um dos pontos fundantes da transformação - o desejo. Mas um desejo pessoal que encontre condições estruturais, a contradição está posta no querer fazer e no movimento pessoal necessário para deslocar-se de onde se encontra para a elaboração de novas práticas.

A formação em Letras Libras não colocou em tensão os modos de dar aula que ele já tinha aprendido no curso de capacitação da FENEIS.

Quando Adriana responde ao questionamento da mediadora sobre suas práticas pedagógicas, na tentativa de ensinar o conteúdo de "classificadores", e Adriana assume que classificador é o mesmo que configuração de mão, respondendo afirmativamente que: "*Ah! Configuração de mão. É configuração de mão*". Revela que tem o conceito pouco consolidado. Gustavo e Adriana manifestam seguir a apostila sem considerar as contradições do material ou sem mesmo dominar plenamente o conteúdo.

Outro ponto digno de destaque é a concepção de que os alunos devem pesquisar, devem aprender sozinhos. Que autonomia é esta que se espera de alunos iniciantes? Os alunos ouvintes não precisam do outro (professor) para introduzi-los na língua e nos modos de dizer de um grupo que usa uma língua gestual-visual? Adriana afirma: "*Você fica explicando, explicando, não. Deixa eles aprenderem sozinhos. Deixa eles* [alunos]". Revela uma prática que pode ser interpretada positivamente por dar autonomia aos alunos, mas por outro lado também pode ser interpretada como a falta de domínio do professor das questões descritivas da língua o conduzindo a proceder com a indicação de leituras e o não retorno destas questões em sala de aula para que não tenha que explicar certos conceitos, neste caso a descrição da Libras (classificadores).

Mesmo considerando que o professor domine os conceitos teóricos desenvolvidos sobre a língua, que é objeto de seu trabalho, que ensina a seus alunos, se este conhecimento está distante do uso da língua, da interação que permeia a existência da língua, de nada adianta, pois será pouco produtivo para o professor e para os alunos. Sobre isso, a Claudia questiona o colega Gustavo: "*Os alunos entenderam?*", logo depois refaz a questão: "*Eles aprenderam?* [alunos sobre classificadores]".

Gustavo ao final concorda que é uma prática pedagógica maçante para os alunos: "*Sim, entendem, mas é muito chato. Tópico, tópico, tópico. Colocava os desenhos de cada tópico e explicava esse é desse tipo, esse é de outro tipo. Eles achavam interessante*". Neste ponto da enunciação, Gustavo está se referindo à forma de organização do conteúdo linguístico na apostila (livro do aluno) da FENEIS-SP<sup>44</sup>.

Claudia considera que uns dos problemas do ensino de Libras na prática é a influência do português escrito mais precisamente nos termos linguísticos desnecessários para o processo de ensino aos alunos ouvintes, comenta: "*Aí eu ia explicando, "classificador descritivo" é isso e dava exemplos, exemplos. Nesses momentos os alunos levantavam a mão e queriam discutir o termo em português. Eu ficava nervosa, por isso digo que o português atrapalha*". Em sua prática pedagógica questiona o uso da escrita em português que dá aos alunos ouvintes um caminho 'fora'

---

<sup>44</sup> O livro didático de Libras da FENEIS usado nacionalmente é o livro "Libras em Contexto", todavia eles publicaram apenas o volume 1, pertinente a 120 horas de curso. Então, a FENEIS da regional São Paulo criou apostilas de curso de Libras, organizada pelos próprios instrutores surdos a fim de ter material para trabalhar em diferentes níveis de ensino de Libras (Libras básico, Libras intermediário e Libras avançado), material copiado e apostilado desde 2002. A apostila é desenhada seguindo conteúdo gramatical. Sobre o "*tópico, tópico, tópico*" referido na fala de Gustavo (anexos 5c, 5d, 5e).

da Libras para questionarem e talvez desviarem o foco da aula – a escrita é segura para eles....a Libras não. Então, Claudia faz opção pelo uso de imagens em lugar dos termos linguísticos. Claudia percebe que o português desvia a atenção e não favorece a aprendizagem pretendida por ela na condução da aula – ela vai refletindo sobre suas estratégias e vai fazendo escolhas daquilo que julga mais adequado para alcançar seus objetivos.

Sua enunciação é uma resposta ao enunciado pela mediadora quando indica a importância de não se dar aula sobre a Libras, mas aula de Libras. Conduzindo os alunos a usar a língua em situações de enunciação efetiva, mas sem explicitar os termos técnicos da área linguística. Constatamos que a maioria deles tem conhecimento da gramática da língua, mas persiste a dificuldade em como conduzir a aula para que os alunos se apropriem dos modos de dizer nesta língua. Nesta discussão há uma tensão subjacente: Ensinar a língua é usar a língua ou é falar sobre ela? No processo dialógico ficam evidentes os questionamentos, mas parece que estão ainda presos na ideia de que falar sobre a língua é central. Cabe ressaltar que esta foi a ideia fortemente trabalhada nos cursos que fizeram.

No quarto encontro do grupo focal reflexivo, continuamos com a discussão sobre ensino/avaliação. Tínhamos pedido que os professores de Libras trouxessem para nosso encontro vídeos de suas aulas ou de atividades avaliativas. Neste dia, a mediadora, Claudia e Solange trouxeram vídeos para expor e discutir sobre a prática. Selecionei o trecho em que Claudia apresenta um vídeo com seus alunos sinalizando, que registra o processo de avaliação dos alunos de Libras (nível III de curso).

#### Episódio 8: Como ensinar (recursos materiais)

 Neiva	<i>Você vai apresentar? (olhando para Claudia)</i>
 Claudia	<i>Sim</i>
 Neiva	<i>(procura no computador o vídeo no pen-drive de Claudia) Isso é uma avaliação?</i>
 Claudia	<i>Sim</i>

 Neiva	<i>Então, melhor você [Claudia] explicar primeiro a proposta e daí passamos o vídeo. Se preferir pode ir parando [o vídeo] e explicando para nós o que fez aos poucos.</i>
 Claudia	(folheia uma apostila)
 Adriana	<i>Quem fez isso? [apostila] (olhando para Neiva)</i>
 Neiva	<i>Pergunte para ela [Claudia]</i>
 Adriana	<i>É da sua escola?</i>
 Claudia	<i>Sim (faz o sinal da escola)</i>
 Adriana	<i>Você quem fez?</i>
 Claudia	<i>Não, é deles. É do ano passado, não, desculpe-me, é de fevereiro deste ano.</i>
 Claudia	<i>Este vídeo é do curso de libras nível 3. No ano passado quando eles estavam no nível 2 eu assumi a turma para substituir o outro professor. Eu percebi que eles [alunos] ainda precisam desenvolver várias habilidades. A maioria deles é professor, o desejo deles é de ser futuramente professor de crianças surdas.</i>
 Renata	<i>Eles são ouvintes?</i>
 Claudia	<i>Sim, eles são todos ouvintes. Eu não posso falar que não, eles me procuraram para isto. [se referindo aos ouvintes aprenderem Libras para depois se tornarem professores de surdos]</i>
 Adriana	<i>Tudo bem, né! {ironia}</i>
 Claudia	<i>Era para contar história, não... neste vídeo é um diálogo. Eles treinaram antes, uso do verbo e substantivo. Treinaram, treinaram, treinaram. No momento da prova fizeram um cartaz e este cartaz foi pregado no tripé da câmera com uma fita adesiva, de forma que ficasse de frente para quem olha para a câmera (folheia a apostila procurando o diálogo). Este diálogo aqui. (mostra a apostila para os colegas) [aproximadamente seis linhas]</i>
 Solange	= (balança a cabeça positivamente)
 Neiva	= (balança a cabeça positivamente)

 Adriana	= (balança a cabeça positivamente)
 Gustavo	= (balança a cabeça positivamente)
 Claudia	<i>Antes eles tentavam decorar o diálogo e não conseguiam, levavam o texto para casa para decorar, mas não dava certo, não conseguiam acompanhar. Então, pensamos em usar o cartaz [com a escrita em português] como um recurso. Vocês vão ver. Pode passar.</i>
 Neiva	(manuseia o computador)
	[No vídeo aparecem dois alunos adultos ouvintes, lado a lado, conversando em sinais, estão em posição de apresentar um diálogo. Os alunos olham para o papel embaixo da câmera e sinalizam o começo do diálogo, logo olham novamente para o cartaz, param a conversa para ler o papel por vários momentos]
 Solange	(fica olhando para o papel em sua mesa)
 Gustavo	<i>Olham, olham [se referindo aos alunos ouvintes que olham para o cartaz no vídeo] Poderiam criar o diálogo, um tema sobre o que fizeram na semana. Seria mais fácil.</i>
 Claudia	<i>Olha aqui [para Gustavo] (indica o texto da apostila da escola dela)</i>
 Gustavo	(pega a apostila para ver o texto)
 Solange	<i>Como eles olham para baixo para ver o texto, parece que perdem a naturalidade.</i>
 Gustavo	<i>Uma ideia, seria gravar o diálogo em áudio e como elas são ouvintes, põe para tocar o áudio aí elas ouvem e fazem em sinais, não precisam ficar olhando para o papel.</i>
 Adriana	(Chama Gustavo balançando a mão)
 Claudia	<i>Não, não concordo, melhor seria a produção espontânea.</i>
 Neiva	= <i>O que você está falando combina com o ensino de intérpretes, ter que ouvir e verter em sinais. Neste caso, são alunos de curso básico de Libras.</i>
 Adriana	= (Chama Gustavo balançando a mão)
 Gustavo	(balança a cabeça positivamente)

 Solange	(olha em sua agenda)
 Neiva	<i>Acho sua ideia [do Gustavo] legal, mas para intérprete. Parece treinamento de intérprete o que ele disse (olhando para Claudia)</i>
 Adriana	<i>Eu concordo, eu já fiz isso. Em uma aula os alunos estavam olhando para o quadro [onde estava escrito o diálogo]. Eu falei para que uma das colegas lesse o que estava no quadro e quem estava apresentando olhasse para frente e assim elas conseguiram sinalizar o texto sem ficar se prendendo a olhar para o quadro.</i>
 Gustavo	<i>Como uma ajuda.</i>
 Adriana	<i>Sim, não precisam ficar olhando para o quadro, outro colega ouvinte falando o texto os ajuda. Gravar dá muito trabalho.</i>
 Gustavo	<i>Não precisa do gravador, é algo muito especial, deixa para lá.</i>
 Renata	(levanta a mão pedindo a palavra)
 Neiva	<i>E a sua opinião? (olhando para Renata)</i>
 Renata	<i>Se dois alunos vão apresentar um diálogo, <u>poderia pegar outro aluno para ler em voz alta o texto.</u></i>
 Claudia	<i>Eu não quero, eu não quero. Eu não quero, não é para treinarem interpretação, eles querem no futuro serem professores de crianças surdas. Como vão ensinar as crianças?</i>
 Adriana	<i>Ficar olhando para o texto no cartaz ou no quadro é pior. = No futuro eles podem ter espontâneo o texto, por já ter ouvido antes.</i>
 Claudia	<i>= (balança a cabeça positivamente)</i>
 Claudia	<i>Tive, com o exemplo que ela falou, de por imagens (figuras) eles tinham um roteiro e isso ajuda na expressão. Eu vou tentar.</i>
 Adriana	<i>Eles [alunos] desenvolver um diálogo sozinhos? Acho difícil. Mais ou menos. Não é!? (olha para Neiva)</i>
 Neiva	<i>Os alunos não precisam acompanhar o texto para fazer um diálogo. Poderiam falar sobre o tema da vida deles, o que eles fazem pela manhã, pela tarde. Deixa eu ver sua apostila (lê). Isto aqui é para marcar um encontro.</i>
 Claudia	<i>O tema para ser trabalhado aí, é de, por exemplo, indicar para o outro os espaço, andar no corredor e virar para direita, na segunda porta a esquerda entrar. O tema é localização.</i>



Solange

*Mas o aluno precisa acompanhar esse texto, precisa?*



Gustavo

*Isso é copiado da apostila do MEC.*



Claudia

*Porque eu estou tentando uma prática de conversação, eles começam a fazer os sinais no diálogo e já começam a conversar oralmente entre si, pedindo ajuda.*



Neiva

*Você já tentou ter como apoio a escrita e viu que não dá certo. Agora precisa tentar outras coisas, entendeu. Então, é isso que ela está apresentando para nós.*



Solange

*Quero saber se a escola te obriga a seguir estes textos.*



Claudia

*Não, tenho liberdade.*



Solange

*Livre então, a bom! Só perguntei. Só estou perguntando.*



Neiva

*Você como professora pode pensar estratégias para melhorar a expressão em Libras espontaneamente no diálogo.*

*Primeiro ela tentou sem filmar, os alunos se perdiam, então ela me contou, em outra ocasião, que pensou em filmar para que ao final os alunos pudessem se ver no vídeo, ver sua própria expressão, pudessem se perceber e ela como professora pudesse apontar os erros e acertos. Mas os alunos ficaram um pouco nervosos, isso mostra que teve um lado positivo e teve um lado negativo. Ela percebeu.*



Claudia

*Espere um pouco, eu me lembrei de uma coisa. Esses alunos são no nível III, agora em agosto começou outra turma, quando eu comecei a dar aula para esta nova turma, eles me perguntaram: É verdade que você vai nos filmar? Eu perguntei: Como vocês sabem? É porque os outros alunos já contaram para a nova turma. Eles mesmos disseram que queriam [a filmagem] para se autoavaliar. Fiquei impressionada. Obá! Vou aproveitar a abertura dos alunos.*



Adriana

*Eu também, quando comecei a usar a vídeo-gravação, como a Neiva orientou, os alunos ficaram nervosos depois se acostumam.*



Neiva

*Então, aí você (Claudia) tentou propor um diálogo natural, os alunos ficaram tão nervosos que perdiam o que iam falar. Então, a Claudia pensou na estratégia que colocar o cartaz com o texto escrito na frente dos alunos para servir como um suporte vendo o português. Ela trouxe para nós, pois percebeu que não deu certo. Agora ela precisa tentar outra estratégia, ela pode tentar acrescentar a sua opinião (olhando para Solange).*



Claudia

*Então, quando eu pedi para eles levarem para casa o texto, pensei ser um texto pequeno e que poderiam decorar o diálogo. Mas, no momento da prova eles ficaram nervosos e não conseguiram. Não sei por que eles não conseguiram decorar, sei lá se só ficaram passeando, e se divertindo e não estudaram.*

---

*Mas, de verdade, eu percebi um equívoco. Alguns alunos me disseram, eu tentei estudar o texto, mas ele estava escrito em português eu queria ver em sinais para estudar. Você como professora poderia se filmar fazendo o texto e me dar a mídia para eu assistir. Eu fiquei sem resposta, tenho que distribuir o meu vídeo para os alunos para que eles levassem para casa para estudar? É isso?*

---



Solange

(balança a cabeça concordando)



Neiva

*Realmente, se compararmos com os alunos de inglês, por exemplo, quando eles estudam um texto [diálogo] eles podem ouvir a conversa e melhorar sua pronúncia, entonação na língua, repetir quantas vezes precisar, assim vão praticando.*

---



Renata

(balança a cabeça concordando)



Adriana

*Eu já fiz isso*



Gustavo

*Precisa dar para os alunos [mídia com a vídeo-gravação]*



Claudia

*É isso! Vou ter que produzir e distribuir o material para eles.*

---

4º encontro - vídeo 2 (24'06'' a 32'40'')

---

Claudia traz para o grupo um problema didático que enfrenta. Compreende ser necessário trabalhar com diálogos na aula de Libras, mas tem dificuldades com a expressão dos alunos e apresenta os recursos que tentou implementar. Claudia: "*Antes eles tentavam decorar o diálogo e não conseguiam, levavam o texto para casa para decorar, mas não dava certo, não conseguiam acompanhar. Então, pensamos em usar o cartaz [com a escrita em português] como um recurso. Vocês vão ver. Pode passar*". Todos os participantes do grupo identificaram que esta prática tinha problemas, visto que os alunos ouvintes ficaram presos ao texto e perderam a naturalidade no processo de expressão em Libras.

No início, Claudia não percebe que o problema está no texto escrito, escrito em uma língua (portuguesa) e que deveria ser expresso em outra língua (Libras). O exercício solicitado aos alunos era um exercício de tradução.

A teoria que conhecem é que o ensino de língua de sinais deve se basear em diálogos (formação inicial). A mediadora identificou o tema proposto na aula/avaliação de Claudia como o tema de diálogo "*O encontro*", ela respondeu que o propósito era

trabalhar "localização". Gustavo ainda identifica que o tema foi "copiado da apostila do MEC". Aqui temos um texto com propósito didático, um texto como pretexto (ou um pseudotexto), um texto escrito em português para que alunos iniciantes de Libras pensem em como expressá-lo em Libras, um exercício demasiado complexo para aprendizes da língua de sinais que não fazem referência a que sinais se espera que sejam produzidos a partir das palavras registradas no cartaz.

Para o problema dos alunos ouvintes ficarem presos ao texto, Gustavo sugere: "*Poderiam criar o diálogo, um tema sobre o que fizeram na semana. Seria mais fácil*", logo em seguida Claudia parece desconsiderar a proposta levantada por Gustavo, pois apenas indica que o texto do vídeo era o mesmo da apostila: "*Olha aqui* (indica o texto da apostila da escola dela)". Gustavo, por não ter sua enunciação aceita, muda o percurso do seu discurso procurando achar uma solução para o problema pedagógico da colega. Sugerindo: "*Uma ideia, seria gravar o diálogo e como eles são ouvintes, põe para tocar ai elas ouvem e fazem em sinais, não precisam ficar olhando para o papel.*", novamente sua ideia não é aceita, agora pela pesquisadora que enuncia: "*O que você está falando combina com o ensino de intérpretes, ter que ouvir e verter em sinais. Neste caso, são alunos de curso básico de Libras*".

No decorrer da interação, Claudia indica aceitar a proposta inicial de Gustavo: "*(...) Melhor seria a produção espontânea*". Mas, a mediadora atravessada pelo discurso de Gustavo, reintera a palavra dele e enuncia com suas próprias palavras: "*Os alunos não precisam acompanhar o texto para fazer um diálogo. Poderiam falar sobre o tema da vida deles, o que eles fazem pela manhã, pela tarde*".

Solange indaga, parece não entender porque Claudia está presa ao texto escrito: "*Mas o aluno precisa acompanhar esse texto, precisa?*", logo em seguida questiona novamente: "*Quero saber se a escola te obriga a seguir estes textos*".

Assim, as replicas proporcionaram uma diferença qualitativa no pensamento e no discurso interno sobre os temas enunciados. Claudia começa a pensar sobre outras formas de propor a atividade. No início da interação, Claudia resiste à proposta didática de atividade construída com diálogo espontâneo em Libras para seus alunos. Mas, sua enunciação encontra com outras enunciações, a de Gustavo e da mediadora que a direcionam para outro lugar, o de perceber a importância da língua viva, da Libras em uso real por seus alunos, não como um texto decorado.

Apesar de Claudia expressar aceitar o uso de diálogo espontâneo, parece se prender ao texto escrito como recurso didático, pois percebe que seus alunos têm dificuldade em conversar em Libras, Claudia afirma: "*Por que eu estou tentando uma prática de conversação, eles começam a fazer os sinais no diálogo e já começam a conversar oralmente entre si, pedindo ajuda*". No decorrer do episódio, parece retornar a ideia do uso do diálogo decorado nas aulas de Libras. Interpreto que Claudia apresenta este vídeo para o grupo de professores com a intenção de expressar ser isso que fez, mas não é isso que quer fazer, como um pedido de ajuda. Indica entender profundamente o papel do grupo focal reflexivo e da formação continuada na sua vida como docente, sendo este o espaço para expor suas dúvidas e angústias como professora.

Segundo Bakhtin (2010), qualquer palavra pronunciada é expressão de uma interação social de três elementos: o falante (locutor), o ouvinte (interlocutor) e aquilo sobre o que se fala (protagonista). Neste episódio, como em outros desta tese, além das questões de quem fala, para quem se fala, e de que se espera de resposta, sobre o que se fala e como se fala - sobre sua prática pedagógica, sobre suas tentativas didáticas, orientam e balizam a forma de entoação da enunciação. Assim, a atitude do enunciador tem uma "dupla orientação", em relação aquilo que se fala e àquele para quem se fala, como também o que se espera de resposta.

Consideramos que Claudia fala para seus pares, professores de Libras, espera colaboração e trocas de experiências, fala sobre seus problemas didáticos sem receio de ser avaliada, mas com tom valorativo de que tem tentado, que tem se esforçado como professora, que tem buscado o melhor para aplicar em suas aulas. Destaco que Claudia já sabia dos problemas pedagógicos do vídeo que selecionou para compartilhar no grupo focal reflexivo, encontrando ressonância do problema. "No seu contexto, a palavra chega de um outro contexto penetrada por intenções alheias. A sua própria intenção encontra a palavra já habitada" (PONZIO, 2011, p. 23).

Com a indicação do insucesso com o uso do cartaz, Claudia se recorda da fala de uma aluna ouvinte, procurando pistas do problema pedagógico e enuncia: "*Mas, de verdade eu percebi um equívoco. Alguns alunos me disseram, eu tentei estudar o texto, mas ele estava escrito em português eu queria ver em sinais para estudar. Você como professora poderia se filmar fazendo o texto e me dar a mídia para eu assistir. Eu fiquei sem resposta, tenho que distribuir o meu vídeo para os alunos para que eles levassem para casa para estudar? É isso?*".

Nesta enunciação está o princípio da transformação do pensamento, a pista para a construção de uma nova proposta pedagógica, da memória como professora de interação com um aluno trouxe para o grupo um aporte prático. Em uma enunciação ressoam, interferem e dialogam entre si o *eu*, o *outro* e o eu já outro. Digo, somos modificados ininterruptamente no processo dialógico. Claudia não fala só sobre o ensino, sobre a prática pedagógica, mas de sua prática na tentativa de mudança.

Apreendemos deste episódio o embrião do processo de transformação do pensamento, o processo dialógico entre professores refletindo sobre sua prática.

O que antes estava posto era a cópia do texto, uma repetição do diálogo escrito no papel, as réplicas vão à mesma direção, gravar, ler em voz alta (repetir o texto). Na interação, os participantes deste contexto singular discursivo vão construindo contrapalavras e ativando a reflexão às respostas dos participantes. Não só pelas palavras dos presentes neste espaço, mas das palavras reportadas de outros contextos, das palavras dos livros (na fala de Gustavo), das palavras dos alunos com quem tiveram contato (nas palavras de Claudia), das palavras sobre outras experiências como o ensino de inglês (nas palavras da mediadora), vamos construindo um todo discursivo único que nos une em um relação transformadora do pensar *outro* já marcado por estes com quem convivemos nestes instantes.

\* \* \*

Constatamos nos episódios selecionados e analisados nesta categoria "Teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua" que a discussão está voltada para a preocupação em não produzir uma prática desprovida de teoria, ou seja, sem fundamentação teórica. O tema é encaminhado para compreensão de que como os professores precisam em seu fazer coordenar diferentes conhecimentos, mas criticam a teoria que tiveram na formação inicial, por vezes, distante da realidade da sala de aula (primeiro episódio).

Em outro episódio, os participantes do GFR se dividem em opiniões distintas sobre o aproveitamento do conhecimento teórico e do conhecimento mais prático no

fazer docente, nos faz interpretar a valorização do saber teórico por alguns e por outros do saber para a ação, ou seja, do saber que fornece condições de enfrentar as relações em sala de aula e prover condições de aprendizagem significativas para os alunos. Ao final concordam em criticar "os professores que sabem, mas não sabem ensinar", se colocando no lugar de professor e encaminhando para uma autoanálise.

Os elementos fornecidos pela universidade, mais especificamente pelo curso Letras Libras, são valorizados a ponto de se deslocar conteúdos e atividades específicas da formação de professores de letras Libras para o ensino em cursos de Libras, ainda que de forma equivocada. Esta situação conduz o tema da discussão para uma autoreflexão sobre as formas de avaliação e dos conteúdos pertinentes a um curso de Libras (básico).

Nos dois últimos episódios desta categoria, as discussões foram envolvidas de situações reais de ensino, ou seja, de práticas pedagógicas vivenciadas pelos próprios professores, uma referente à forma de explicar o funcionamento a língua de sinais em sua especificidade visual (classificadores) e outra do uso de recursos materiais (cartaz) refletindo sobre a relação do português escrito nas aulas de Libras. As enunciações conduzem os professores a uma reflexão ativa sobre o fazer pedagógico e a construir um novo pensar sobre a mediação pedagógica.

Consideramos que os professores podem construir novas práticas fruto da reflexão marcada por diversas vozes, desde o aporte teórico (científico) à vivência em sala de aula. No fazer pedagógico, a teoria e a prática estão fundidas, e serve da criatividade do professor para desenvolver a transposição didática. Ainda, criar condições didáticas para que os alunos ouvintes de cursos de Libras tenham oportunidade de aprender uma língua em suas condições singulares, de negociação de sentidos são tarefas do professor que está envolto às diversas vozes que o constituem como explorado nos episódios desta categoria de análise.

### 5.3 Ideologia<sup>45</sup> e consciência política

Nesta categoria, construímos cinco episódios, a partir dos discursos dos professores de Libras sobre questões das comunidades surdas. Há formas padronizadas de representar a realidade (sínica e não sínica) a partir de um "ponto de vista" valorativo, sendo o signo ideológico por natureza (PONZIO, 2008b).

O perfil de professor surdo não é abstrato e genérico, ele é fruto de uma construção historicamente especificada e adquire determinado valor quando da compreensão de sua dimensão histórico-cultural.

O processo de compreensão do signo ideológico tem de proceder, basicamente, da introdução do objeto de estudo em totalidades sempre mais amplas, a partir da totalidade da forma ideológica à qual está diretamente vinculado, sem perder de vista o processo global de reprodução social - "o processo da efetiva geração dialética da sociedade, desde a base à superestrutura" - ao qual essa forma ideológica, como forma de comunicação social, como forma de signos, pertence (PONZIO, 2008b, p. 113).

A compreensão de que todo elemento ideológico deve ser considerado no campo em que foi produzido, nas condições materiais e históricas em que a comunidade o transmite e o transforma, não podendo ser destituído de sua historicidade, é o que nos orienta. Para tanto, analisamos os discursos dos professores surdos envolvidos em sua historicidade.

No primeiro episódio desta categoria, exploramos a questão do professor surdo ser oralizado ou não oralizado, e o papel e uso dessa fala (expressão em língua portuguesa na modalidade oral) em aulas de Libras.

Os professores de Libras estavam se apresentando no primeiro encontro, quando Gustavo tocou em um ponto delicado: a causa de sua reprovação no primeiro curso de formação de instrutores do qual participou.

---

<sup>45</sup> O conceito bakhtiniano de ideologia refere-se a um pensamento social que apreendemos pela língua. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, "Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico" (BAKHTIN, 1999[1929], p. 32).

## Episódio 9: Sou professor surdo e oralizado. Posso falar?



Neiva

*Quem quer se apresentar agora e falar um pouco da sua trajetória?*



Gustavo

*Eu? Estão me vendo bem. [Esta expressão é comum em Libras, quando o enunciador quer se certificar de que todos o estão vendo, pois a Libras requer a visualização do interlocutor].*

*Eu comecei há muito tempo, em 97. Comecei na igreja. As pessoas precisavam de alguém para ensinar Libras. Perguntaram: Quem se habilita? Eu pensei e levantei a mão, aceitei o trabalho de ensinar Libras para os ouvintes. Comecei ensinando sinais, sinais. Depois eu fui aprendendo como era ser professor, não tinha nenhum curso. Depois... depois ... Aí surgiu a oportunidade de eu fazer o curso aqui na Feneis.*



Solange

*(Sobe as sobrancelhas, balança a cabeça para os lados atribuindo um valor negativo à situação).*



Gustavo

*Eu aproveitei a oportunidade, eu vim correndo, fiz a inscrição, fiz o curso junto com a Sabrina, Rodrigo e Anderson<sup>46</sup>, fiz o curso, me ensinaram, mas eu reprovei porque eu era oralizado, na época eu fazia sinais e falava ao mesmo tempo, usava uma comunicação bimodal. Orientaram-me que eu precisava fechar a boca, eu tentava, treinava, treinava, treinava, foi difícil.*



Gustavo

*Para ensinar o sinal de Xuxa, eu fixava o desenho da pessoa, não era nem para digitar x/u/x/a/, nada. Era para usar a língua de sinais direto, fazer o sinal da xuxa. Eu fui aprendendo como era para ensinar a língua de sinais (no curso), melhorei. Consegui fazer o estágio na Feneis. O tempo foi passando e fui fazer faculdade de (...) de um lado e de outro continuava como instrutor dando aulas. Nesse período, o Edgar era coordenador e ele me ensinou como organizar as aulas, frequentei o estágio e já fui trabalhando.*



Gustavo

*Depois de 99, em 2000, apareceu o curso do MEC, aí eu aprendi mais, fiz o curso com a Nicole, ela me ensinou e eu passei.*

1º Encontro - Vídeo 1: 30'50'' a 32'05''

(continuidade das apresentações):



Neiva

*[Gustavo termina sua apresentação]  
(olha para todos buscando quem vai continuar a dinâmica de apresentação)*

<sup>46</sup> Todos os nomes apresentados no episódio são fictícios.



Solange

*Em 2000 eu comecei a aprender Libras em um projeto<sup>47</sup> da escola da família. Depois eu vim aqui na Feneis aprender. Fiz o curso de instrutor aqui. Nadi, o Tomas e a Sophia. Isso Sophia deu prática.*



Neiva

*Prática.*



Solange

*Sofri muito. Consegui, passei, ~~Tudo bem!~~ (fala em português) Entrei no Letras Libras.*

*Eu não tinha didática. Não tinha método, não sabia, não aprendi.*

*Quando eu entrei no Letras Libras, eu percebi - é diferente, comecei a aprender o jeito de dar aula. Não poderia só usar desenho e ensinar sinais isolados, precisaria ter um jeito, isso estratégia diferente. Também eu aprendi o que, com o jeito do professor.*



Gustavo

*(ri) Aula simples*



Solange

*Ficava observando o jeito de cada professor. O jeito dele.*



Gustavo

*Pode oralizar?*

*Sem oralizar?*



Solange

*Pode, posso. Eu posso [oralizar] (ri).*

*Ué. (ri) é o jeito de cada um {fala ironicamente}*



Solange

*Você lembra disciplina da ~~Andreia~~ (fala em português) qual sinal dela? (olhando para Neiva)*



Neiva

*(Faz o sinal da professora)*



Gustavo

*(balança a cabeça positivamente)*



Solange

*Ela explicou, foi o que eu entendi para mim, porque, na linguística aplicada, eu tinha trauma, porque os surdos me olhavam e diziam: ah! Ela é oralizada, precisa cortar a língua. Não pode cortar a minha língua. Entenderam? É o meu jeito.*

*Na disciplina da Andreia, eu aprendi que você precisa respeitar o aluno em sala de aula, eu respeito os alunos. Eles são ouvintes {Enfática}. Eles têm a língua deles.*

*Por exemplo, eu sei que eu estou ali para ensinar Libras, não posso ficar falando e fazendo sinais concomitantemente, eu sei.*

<sup>47</sup> Em São Paulo, o "Programa Escola da Família" envolve atividades nos eixos: esporte, cultura, saúde e trabalho, em que bolsistas desenvolvem, aos finais de semana, em escolas estaduais ou municipais (dos municípios conveniados) do Estado de São Paulo, atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação, e/ou de acordo com as suas habilidades pessoais. Exemplos: aula de violão (habilidade pessoal), curso de contabilidade básica (compatível com curso de graduação).

---

*Mas eu divido um pouco. No começo da aula eu falo, explico, depois eu vou diminuindo a fala, não soltando mais voz.*

---

1º Encontro - Vídeo 1: 34'10'' a 36'28''

---

O ser professor de Libras passou por diversos estágios, segundo o relato de Gustavo. Ele teve interesse em ensinar, procurou no início fazê-lo do modo que lhe pareceu mais adequado, não teve qualquer orientação e só depois pôde conviver em espaços nos quais refletiu sobre o ensino da Libras. Ainda assim, sofreu críticas e foi reprovado no seu primeiro curso de formação de instrutores de Libras, indicando que seu modo de ensinar não agradava aos seus formadores, visto que ele falava em português quando sinalizava. Em sua narrativa, emerge todo seu percurso de tornar-se professor, de ter uma prática melhor e de buscar uma formação considerada socialmente adequada.

Nesse episódio, Gustavo, surdo oralizado, indica que foi reprovado em um curso de capacitação de instrutores justamente por ser oralizado, enuncia: "*Orientaram-me de que eu precisava fechar a boca, eu tentava, treinava, treinava, treinava, foi difícil*". Esse ponto de vista, de seu professor, também guia a prática pedagógica que deveria ser desenvolvida silenciando o português, pois expressa que: "*Era para usar a língua de sinais direto, fazer o sinal da xuxa*" (...) "*Eu fui aprendendo como era para ensinar a língua de sinais (no curso), melhorei*".

Gustavo indica que melhorou sua prática quando aprendeu a não falar mais em suas aulas, quando aprendeu a conduzir as interações, esta é uma interpretação dele sobre a realidade social em que vive, sobre o seu fazer como instrutor de Libras e expressou por meio dos sinais: - aprender, melhorar, organizar (as aulas). Estar na Feneis e ter o certificado de instrutor de Libras, aproximadamente em 1997, era um status conquistado por poucos e buscado por muitos. Há uma valoração verdadeira atribuída ao que era ensinado na Feneis, uma verdade inquestionável.

Mas, sabemos que não há neutralidade na ideologia transmitida pela Feneis. O instrutor surdo não poder falar, por mais que seja oralizado, representando a negação aos anos de educação oralista que sofreram. Significa responder à opressão que sofreram da comunidade ouvinte e conquistar um espaço (sala de aula de curso de Libras) em que a língua de sinais impere, mesmo que para isso discriminem seus pares.

"No signo ideológico está sempre presente uma 'acentuação valorativa', que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma 'ideia', mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta" (PONZIO, 2008b, p. 115). O "ponto de vista" de alguns formadores de instrutores da Feneis toma um valor social e consagra uma ideia de verdade a ser seguida.

Solange, também surda oralizada, é provocada por esta enunciação e responde com expressões faciais depreciativas (sobe as sobrancelhas), pois o discurso de Gustavo toca em suas memórias, na discriminação que sofreu na comunidade surda por ser uma surda oralizada e, mais ainda, por não ter nascido surda e ter aprendido a Libras tardiamente.

Tanto é assim que, na continuidade da apresentação, ela toma o discurso e deseja dizer a todos sobre seus conflitos e formas de superação encontradas. Solange, ao se apresentar, recorda suas experiências pedagógicas como aluna, como aprendeu com as formas de ser e ensinar de seus professores. Enuncia: "*Ficava observando o jeito de cada professor. O jeito dele*". Quando interrompida pela questão de Gustavo: "*Pode oralizar? Sem oralizar?*", o fio do discurso muda de direção e é motivada a discutir sobre as diferentes condições constitutivas das pessoas surdas. Considera que as pessoas podem ter opiniões diferentes.

[...] a coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc. Estes 'falares' do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira multiforma, formando novos 'falares' socialmente típicos (BAKHTIN, 2002, p 98).

A linguagem circunda a vida social e é renovada a cada enunciação que a reporta, que traz um pouco de si, sendo que o sentido é construído no processo de comunicação entre os indivíduos. A enunciação de Solange é uma resposta à enunciação de Gustavo, mas, além disso, é uma resposta aos não presentes neste momento, aos seus ex-professores que não aceitavam que ela também falasse em português. Tomando o poder de seu ato, enunciando: "*Pode, eu posso [oralizar]*". Esta é uma demonstração de ato ético e responsável, um ato assinado pela professora Solange que permite aos seus alunos ouvintes a sensibilização das diferentes condições de ser surdo. Relembra as palavras de sua professora Andreia na faculdade: "*Na disciplina da Andreia eu aprendi*

*que você precisa respeitar o aluno em sala de aula, eu respeito os alunos. Eles são ouvintes {Enfática}. Eles têm a língua deles."*

Respeitar os alunos ouvintes significa permitir que eles recorram a sua língua materna (português) no processo de aprendizagem da Libras, significa que a professora surda também pode usar a língua portuguesa de forma consciente e em momentos específicos para constituir saberes em Libras ou para ensinar Libras.

O dialogismo que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, ao desenvolver neste contexto o papel de interlocutora de Gustavo, que enunciava sua avaliação negativa por ser surdo e oralizar, faz com que Solange, neste processo interativo, de compreensão do discurso do outro e de significação, responda de forma inversa, não se submetendo ao que um determinado grupo estabeleceu como norma para o ser surdo, mas com uma ação contrária. Então, sua enunciação está orientada para o 'outro', para o seu interlocutor, mesmo que em contraposição a este outro.

Tanto o enunciador quanto o receptor são participantes ativos do acontecimento da enunciação,

[...] Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. [...] O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. [...]. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1998 [1934-35], p. 89).

O discurso de Solange é orientado a responder Gustavo, a responder à ideologia que o professor surdo não pode falar. Não só Solange, mas outros professores de Libras formados no Letras Libras criaram em 2011 a Associação de Professores Surdos do Estado de São Paulo - APS-SP, a primeira Associação que tem como objetivo congregar professores surdos e ouvintes que trabalham na educação de surdos, e fomentar a formação continuada desses professores, reunindo todos os tipos de professores, sem discriminação.

Solange indica que o espaço de formação na universidade favoreceu sua reflexividade, as palavras de uma professora, em disciplina (linguística aplicada) que tinha como propósito trabalhar com as concepções de ensino (abordagens e métodos), vieram ao encontro de sua percepção pessoal de que a ideologia da Libras como imposição linguística e a intolerância às diferenças dentro da sala de aula não devem ser

tomadas como verdades irrefutáveis. Interpretamos que o espaço formativo da graduação tem papel importante na construção de professores críticos e transformadores de suas práticas e da realidade que os rodeiam.

Para o estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas, como as ações, precisamos ir além de suas formas, de sua expressão; além da interpretação mecânica da consciência (VYGOTSKY, 1996b[1930]); além de dizer que nas comunidades surdas os surdos oralizados e com história de surdez tardia não são bem quistos. Precisamos compreender como essas concepções se originam e se transformam.

Ao final do encontro, Solange pede um tempo para contar uma história: uma experiência com macacos. Gustavo, em resposta à história do macaco, lembra-se dos mitos que muitas vezes acreditamos, dando, como exemplo, a crença em que colocar uma vassoura atrás da porta deixa nossa casa em segurança. As discussões extrapolaram o espaço da sala de grupo de estudo e foram para outro espaço, o espaço virtual, no desejo de continuar a discussão e ilustrar, com outras palavras, a experiência com macacos. Então, no dia seguinte, Solange envia por e-mail um texto para os colegas do grupo.

No próximo episódio, apresentamos a sequência de e-mails trocados entre os participantes do GFR. Solange envia o primeiro e-mail e Claudia o responde. Os outros participantes (Neiva, Gustavo, Adriana e Renata) não responderam por e-mail, mas continuaram a discussão no próximo encontro.

#### Episódio 10: Fazer coisas sem saber por que – mitos construídos

 Solange	Queridos, Estou anexando a história dos macacos. Aproveitei e pesquisei sobre a origem do mito da vassoura atrás da porta, citado pelo Gu. Gu...veja o perigo da gente fazer as coisas sem saber por que, podemos estar praticando bruxarias!!! rrsrsr Beijos, Solange
--	---

<p>ANEXO 1</p> <p>A mensagem do e-mail</p>	<h3 style="text-align: center;">Experiência com macacos</h3> <p>Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula. No meio, uma escada e sobre ela um cacho de bananas. Quando um macaco subia na escada para pegar as bananas, jogavam um jato de água fria nos que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada os outros o pegavam e enchiam de pancada. Com mais algum tempo, nenhum macaco subia mais a escada, apesar da tentação das bananas. Então substituíram um dos macacos por um novo. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada, dela sendo retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada. Um segundo foi substituído e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado com entusiasmo na surra ao novato. Um terceiro foi trocado e o mesmo ocorreu. Um quarto e afinal o último dos veteranos foi substituído. Os cientistas então ficaram com um grupo de cinco macacos que mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam batendo naquele que tentasse pegar as bananas. Se possível fosse perguntar a algum deles porque eles batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria: "Não sei, mas as coisas sempre foram assim por aqui".</p>  <p style="text-align: center;"><i>Figura 27 - Recorte de Jornal enviado por Solange</i></p>
<p>ANEXO 2</p>	<h3 style="text-align: center;">A VASSOURA ATRÁS DA PORTA</h3> <p>"Faça o teste: coloque uma vassoura atrás da porta. Vai espantar visitantes inconvenientes, aqueles que ninguém quer por perto." Ou "Pode ter certeza que se você colocar uma vassoura atrás da porta a visita indesejável vai embora rapidinho." E ainda essa: "Colocar a vassoura atrás da porta, seja velha ou nova, de ponta cabeça atrás da porta pode evitar até mesmo a energia negativa de pessoas inconvenientes." Com essas afirmações, que foram passando de geração em geração, a superstição cresceu e se consolidou no imaginário dos brasileiros.</p> <p>Essa história de que a vassoura atrás da porta tem grande poder surgiu na Idade Média, entre os populares, devido à associação da figura da bruxa com o objeto. A vassoura era a forma que as bruxas tinham de invocar proteção e camuflar seus poderes.</p> <p>Outro possível motivo para o surgimento da superstição é o fato de a vassoura ser um instrumento de limpeza. Nesse caso, ela estaria relacionada também à purificação energética, espiritual, emocional ou psíquica do ambiente. E sua colocação atrás da porta da casa, que simboliza o local que divide a energia externa e a interna, traria proteção aos moradores. Com isso, a vassoura serviria para afastar tudo aquilo que não desejamos. (Fontes: <a href="http://www.uol.com.br">www.uol.com.br</a> e <a href="http://www.vivasp.com.br">www.vivasp.com.br</a>)</p> <p style="text-align: center;"><i>Figura 28 - Recorte enviado por Solange</i></p>
 <p>Claudia</p>	<p>Oiiiiiii</p> <p>Seguem vídeo <a href="http://www.youtube.com/watch?v=iovOJQW4Y8">http://www.youtube.com/watch?v=iovOJQW4Y8</a></p> <p>Experiência com macacos...</p> <p>Para surdos, fácil visualizar...</p> <p>Já coloquei no facebook.</p> <p>E outro texto: <a href="http://www.heptagon.com.br/macacos">http://www.heptagon.com.br/macacos</a></p> <p>Solange, valeu para colaborar</p>



Figura 29 - Visualização do vídeo enviado por Claudia por e-mail

Tabela 12: Sequência de e-mails enviados pelos participantes do grupo focal reflexivo

Solange enviou um e-mail para se referir às crenças implícitas das pessoas e, no caso dos surdos, sobre os surdos oralizados e sobre o uso da L1 pelos ouvintes (português) em sala de aula. Ela desenvolveu um olhar crítico sobre os mitos construídos na comunidade surda - ou de uma parte dela - que objetiva defender seus próprios privilégios e impedir a aceitação das diferenças dentro de uma mesma comunidade. Discute o fato de muitos professores surdos aceitarem imposições ideológicas sem questionar, escrevendo: *"...veja o perigo da gente fazer as coisas sem saber por que, podemos estar praticando bruxarias!!! rrsrsrs"*.

Solange faz uso de uma linguagem figurada como estratégia para conseguir um determinado efeito na interpretação dos seus interlocutores (professores surdos), ela aplica esta forma de expressão a fim de ilustrar os modos como muitos professores são condicionados a seguir determinado comportamento sem saber a origem ou as contradições de tais padrões assumidos socialmente. Gustavo, na construção de sua contrapalavra, segue a mesma forma de expressão e apresenta ao grupo a história da vassoura, indicando concordar com Solange. Em resposta à complementação de Gustavo, Solange anexa a sua mensagem (do e-mail) a história da vassoura, com uma explicação histórica para tal criação e, usando as palavras deste texto anexo ao seu e-mail, concorda que *"com essas palavras que foram passadas de geração em geração, a superstição cresceu e se consolidou no imaginário dos brasileiros"*.

Tendo em vista a dificuldade de compreensão da história escrita, Claudia buscou outras linguagens e respondeu ao e-mail enviando um vídeo com imagens (como um

desenho animado). Assim, apresentou aos colegas a sequência da história dos macacos em desenho como uma complementação importante para a compreensão da história.

Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações opiniões e representações sociais) possam interagir transformando e re-significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico (FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2007, p. 70).

Claudia ressignifica seu modo de pensar sobre o padrão de professor surdo ao compartilhar um desenho <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_iovOJQW4Y8](http://www.youtube.com/watch?v=_iovOJQW4Y8)> e um texto: *A Experiência com os Macacos (ou, "Por que fazemos o que fazemos?")* <<http://www.heptagon.com.br/macacos>>; revela sua busca pela compreensão da história e pelo processo associativo que fez. Também enunciou: *"Já coloquei no facebook"*, indicando que os discursos do grupo de estudo - GFR expandiram para outros espaços, criando outros ecos e atingindo seus outros (amigos no facebook). Ainda no e-mail, Claudia encerra agradecendo pela oportunidade de discutir esta questão no grupo: *"Solange, valeu para colaborar"*, expressando a importância da reflexão proposta para sua formação crítica.

Claudia indica que a partir da discussão no grupo, do diálogo travado e das exemplificações por histórias (analogia), e de sua busca pela compreensão (vídeo), construiu sentidos sobre o papel do professor e sobre os mitos que são criados na comunidade surda. Este episódio revela o processo de construção de conceito, de uma condição ingênua à formulação mais elaborada/científica de conceitos (VYGOTSKY, 1996a [1930]).

Em uma sala de aula, a cada momento, eram contadas partes das histórias desses sujeitos. Percebi, ao mesmo tempo, uma unidade e uma diversidade. Enunciações provocadas por questionamentos da pesquisadora e, por muitas vezes, enunciações reveladoras provocadas pela identificação com a história do outro professor.

A possibilidade de aproximação com a autoconsciência vivida por pessoas reais foi inflamada pelas questões feitas por Bakhtin (1992 [1929], p.48): "como abordar de

modo objetivo, porém refinado e flexível, o psiquismo subjetivo consciente do homem [...]?"

Em um desses encontros, o grupo de recém formados em Letras Libras estava em uma reflexão coletiva, discutindo sobre seu processo de formação, sobre as oportunidades de trabalho no início de carreira e as dificuldades que enfrentam.

Fontana (2008, p.1) introduz o conceito de "sofrimento no trabalho", como "o conflito que se estabelece entre as formas de organização do trabalho e o funcionamento psíquico do trabalhador". Ao analisar relatos de jovens professoras, Fontana constata que as jovens professoras passam pelos cursos de formação inicial sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino e reativam as experiências que tiveram como alunas quando começam a trabalhar, como indicado em ampla literatura.

Solange enuncia, com base na subjetividade que é comum aos professores surdos, envolvida de vivências (positivas e negativas), refletindo sobre os conhecimentos racionais nos quais esses se pautam, bem como em crenças implícitas. Tais professores trazem conhecimentos da formação acadêmica. Para além de conteúdos teóricos, são marcados, também, pela postura de seus professores.

No próximo episódio estavam presentes: Gustavo, Claudia, Adriana e Renata. Solange estava ausente. Tínhamos como leitura indicada para esse encontro um artigo científico (BUSNARDI e FERNANDES, 2010).

### Episódio 11: Reflexão e crítica é coisa de pesquisador



Gustavo

---

*Também vimos os estudos de Liddel, sobre classificador. Vimos que alguns ouvintes são a favor de que língua de sinais tem classificador e outros são contra. Então, tem opiniões contrárias sobre este assunto.*



Neiva

---

*Antes, no curso de capacitação da Feneis, parece-me que as pessoas seguiam fielmente o que estava no livro, acreditando sem questionar, sem colocar em dúvida.*

*Depois, no Letras Libras, vocês aprenderam que têm diversos autores, alguns discordam, duvidam, questionam. Que existem diferentes posições para um conceito teórico. Não tem uma verdade absoluta, o que é certo e o que é errado.*



Claudia

---

*Isso mesmo. Vimos aqui neste texto (aponta para o papel em sua carteira) cada pessoa entrevistada tinha uma opinião, uma ideia diferente.*

---



Gustavo

---

*Quando se faz mestrado ou doutorado, se tem mais segurança para defender uma ideia ou para contra argumentar.*

---



Claudia

*Por exemplo, eu fui ler e pedi para minha mãe me ajudar com a leitura. Ela disse: nossa, para que isso? Neste texto cada pessoa tem uma opinião diferente, que bobagem.*

*Eu disse para ela, não. Espere. Isso é bom, cada pessoa tem uma opinião diferente. No futuro, quando eu for fazer mestrado ou doutorado, eu vou poder ver e poder dizer se eu concordo, eu não concordo.*

---

*Isso é engraçado, tomar uma posição. (ri)*

---

9º encontro - Vídeo 1 (41'47'' a 42'50'')

---

Gustavo introduz o tema de "posição contrária", de "contra argumentação", relembrando suas aulas no curso de capacitação de instrutores da Feneis e do Letras Libras, dos autores estudados. Múltiplas vozes entrelaçando sua posição. Mas, projeta a posição de crítico apenas para pessoas com nível mais elevado de escolarização. Gustavo enuncia: "*Quando se faz mestrado ou doutorado, se tem mais segurança para defender uma ideia ou para contra argumentar*".

Os interlocutores desse momento discursivo são atravessados pela posição de Gustavo e não hesitam em considerar a questão da reflexão como um espaço para os que possuem maior nível de escolaridade, sendo um lugar ainda distante de onde se encontram (graduação): "*No futuro quando eu for fazer mestrado ou doutorado eu vou poder ver e poder dizer se eu concordo, eu não concordo*" (Claudia). Quer dizer que, no momento, a professora Claudia não se sente competente para dar opinião? Para construir conhecimento na área na qual atua?

Essa concepção, de que o crítico é apenas o estudioso, o pesquisador, cria obstáculos para que um professor possa ser um professor-pesquisador (independente de que nível de ensino atua e de que objeto de ensino leciona), para ser um professor que planeja, estuda e desenvolve reflexão sobre sua prática, e para que, no processo de reflexão e contraposição das teorias que estuda, crie sua didática. Assim, os próprios professores de Libras com formação inicial não se veem como profissionais críticos e reflexivos, capazes de compreender e criticar as propostas de ensino.

A ideologia, sendo um sistema de concepções que é transmitida pela linguagem e baseada em um sistema de valores, condiciona comportamentos. Consideramos que a concepção na qual o professor não tem competência para criticar e refletir trás

consequências desastrosas para a prática pedagógica. Esse fato é mencionado no episódio anterior no qual os professores podem se tornar repetidores de comportamentos, seguindo modos de agir apenas pelo fato de que as coisas sempre foram feitas da mesma forma, sem uma posição crítica. Claudia considera: "*Isso é engraçado, tomar uma posição*".

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva [...]. Um signo é um fenômeno do mundo exterior (BAKHTIN, 1992 [1929], p. 33).

Engraçado ou estranho é o que parece fixar-se nos professores a partir de espaços formativos com pedagogias tradicionais. Eles, enquanto alunos (professores em formação), não têm espaço para cultivar sua criticidade e, nos espaços de trabalho, as posições hierárquicas os colocam como executores de apostilas e de programas de cursos prescritos, sem espaço para criar e se reconhecerem como professores autônomos para conduzir suas aulas. Nesse sentido, o signo tem uma função reguladora do comportamento humano (VYGOTSKY, 1998b [1934]) e, a depender das condições materiais e históricas, os sujeitos são conduzidos a determinadas ações. Como professores, a simples executores ou a críticos-reflexivos.

No próximo episódio, Claudia traz para o grupo a questão do espaço de trabalho e das contradições para a contratação de professores surdos ou ouvintes. Todos os participantes estavam presentes neste encontro.

#### Episódio 12: Cadê o espaço do professor surdo?



Claudia

*Trabalho no colégio de integração Caminho de Luz [nome fictício], este é o nome da escola, tem crianças surdas e ouvintes. Eu dou aula para os professores.*

*Eu tinha muita vontade de trabalhar lá, pois quando eu fiz o estágio no último período do curso Letras Libras. Antes de terminar o curso, lembra? Eu fiz o estágio na escola h/k. Conheci muitos alunos surdos que eram super oralizados, mas escreviam muito mal. E descobri que eles tinham vindo desta escola que eu trabalho agora. Também foi este meu interesse em trabalhar lá.*



Neiva

*Tem professores surdos que têm contato com os alunos surdos?*

---



Gustavo

*Quem dá aula para os surdos?*



Claudia

*Não, não tem professores surdos. Eu só dou aula de Libras para os professores ouvintes no período noturno e eles [ouvintes] que são os professores dos alunos surdos.*

1º encontro - Vídeo 1 (8'06'' a 8'17'')

---

Claudia indica o interesse em trabalhar nesta escola especificamente por causa da condição oralizada dos surdos e das dificuldades com a leitura e escrita por parte deles. Parece que ela quer tirar a prova, quer verificar como funciona o ensino nesta escola e o porquê do fracasso com a leitura e a escrita. Claudia carrega uma crença de que surdos oralizados, falantes do português, escrevem bem. Claudia não é oralizada, apesar de ter passado por terapia fonoaudiológica não desenvolveu uma competência em produção oral, trabalha razoavelmente com a leitura oro-facial e sabe das dificuldades que enfrentou e enfrenta com a leitura e a escrita do português. Ela questiona: Como podem crianças oralizadas terem dificuldades com a leitura e a escrita? Essa foi a questão inicial.

Parece ter como pressuposto que ser oralizado em português extingue qualquer dificuldade no processo de aprendizagem do português escrito pelo aluno surdo, e, neste sentido, ficou impressionada com o fato de a escola não conseguir desenvolver o letramento em alunos surdos que conseguem se expressar em português. Há circulação da ideologia na comunidade surda de que surdos oralizados por falarem português consequentemente escrevem e leem bem, sem uma reflexão sobre a complexa diferença da língua portuguesa na modalidade oral e na modalidade escrita. As questões enunciadas por Neiva: "*Tem professores surdos que têm contato com os alunos surdos?*" e por Gustavo: "*Quem dá aula para os surdos?*" afetaram Claudia de modo a direcionar sua enunciação para outra temática, para o espaço dos professores surdos nas escolas de surdos.

Em toda sua formação inicial, Claudia foi instruída de que os professores surdos seriam os melhores professores para os alunos surdos. Que os professores surdos teriam melhores condições linguísticas e pedagógicas para direcionar uma educação bilíngue para crianças surdas, como se uma "pedagogia visual", uma boa prática pedagógica para surdos fosse inerente à surdez. Quando chega à escola é direcionada ao ensino dos ouvintes e não lhe é oportunizado o contato direto com as crianças surdas.

Fontana (2008, p.1-2) enfatizava: "as dificuldades sentidas para vivenciar nas escolas tanto o que haviam vivido como estudantes, quanto o que fora aprendido e elaborado acerca do ensino na formação inicial". Acrescenta não haver adesão, pura e simples, dos conceitos construídos na universidade com as práticas constitutivas de sua atuação na escola, pela estrutura institucional e organizacional.

Professores surdos revelam que têm pouco espaço de trabalho, mesmo em escolas de surdos. Silveira e Rezende (2008) mostram o quão o surdo é inferiorizado no contexto profissional, já que observaram no ambiente educacional várias distorções. Consideram que historicamente os surdos são chamados para servir de “dicionário ambulante” (de Libras) a muitos professores na escola.

Há aí uma questão de formação e de confiabilidade no profissional. Dessa forma, muitas vezes o trabalho do instrutor surdo precisa ser orientado e acompanhado (DIAS e PEDROSO, 2000).

Lodi (2005) indica a necessidade de professores surdos para:

[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos (LODI, 2005, p. 419).

Nessa perspectiva, o professor surdo ou o instrutor surdo é importante como o *outro* que contribuirá com a constituição das crianças surdas em relação com um todo social diverso, não mais só pautados na percepção de um mundo exclusivamente ouvinte, mas convivendo com coexistência de duas formas de vivenciar o mundo.

Para Rebouças (2009) o professor surdo “vive” o que “ensina” e que é muito importante o “contato” e a “convivência” com uma pessoa surda. Martins (2010) indica a importância do professor surdo bilíngue, visto que favorece o processo de construção do conhecimento da criança surda pelo compartilhar de reflexões metalinguísticas específicas, subjetivamente particular às pessoas com surdez e que isso tem efeitos significativos na elaboração conceitual e na construção de uma identidade surda.

Para Ponzio (2008a, p. 77), "o signo verbal' constitui o material de que são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, desde as relações de trabalho [...] que estabelecem as conexões em níveis das ideologias já institucionalizadas, dominantes e o nível das ideologias não oficiais ou em formação".

Pesquisadores da área têm indicado a importância do professor surdo para a educação bilíngue, mas, quando Claudia chega à escola, a realidade é outra, aos professores surdos são designadas apenas tarefas relativas ao ensino da Libras para ouvintes.

Consideramos que, apesar da formação inicial, se faz necessário um trabalho de formação continuada e de aprofundamento em aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem de Libras. Por vezes, a condição de ser surdo é interpretada socialmente como equivalente a ter competência pedagógica para trabalhar no ensino da Libras para diferentes públicos. A enunciação de Claudia aponta para a valorização do trabalho do professor surdo<sup>48</sup>, ou seja, ter espaço social. Então, a valorização do professor surdo é um ponto de vista aclamado por pesquisadores e por professores, a linguagem como parte constitutiva de uma relação de interação social, compondo o locutor (Claudia), seus interlocutores (Neiva, Gustavo, Solange e Renata) e o contexto situacional (GFR), nesse momento irrepitível, construíram a ideologia de que o professor surdo é ideal.

No quinto encontro não tínhamos combinado nenhuma leitura prévia, trouxemos para o grupo alguns livros, aproximadamente uns vinte livros. O propósito era conhecer um pouco da literatura para formação de professores de línguas. Apresentamos a distinção entre livros sobre a língua (gramáticas e dicionários), livros didáticos de língua (do aluno), livros para a formação de professores de línguas (livros sobre como ensinar destinados aos professores). Discutimos sobre a escassez de material para formação de professores de Libras e, a partir do manuseio e leitura dos sumários, os participantes iam dizendo o que achavam interessante estudar sobre a Libras, o que contribuiria com suas formações e o que ainda estava por ser escrito sobre essa língua e seus professores.

Todos os participantes do grupo estavam presentes no momento deste episódio (quinto encontro). Todavia, no decorrer do encontro, surgiram duas conversas paralelas. Claudia, Gustavo, Adriana e Neiva passaram a dialogar entre si sobre o registro dos primeiros professores de Libras e Solange, Renata e Neiva a dialogar sobre a conduta do

---

<sup>48</sup> Não gostaríamos que essas palavras fossem usadas para a reprodução de críticas e estereótipos sobre o docente surdo. A falta de uma formação consistente levou pessoas surdas, que antes não eram de fato docentes de Libras, a assumirem cargos como tal e provavelmente não o fizeram com a devida competência profissional.

professor em sala de aula ao corrigir os sinais produzidos por seus alunos (a mediadora procurou participar das duas discussões). A disposição dos participantes contribuiu para a construção de conversas paralelas. Desta forma, tínhamos conversas paralelas coocorrendo no mesmo grupo e nem sempre participantes de um grupo acessavam a conversa do outro grupo, já que, sendo a língua usada no encontro de modalidade gestual-visual, se um participante olha para um lado da sala ou mesmo manuseia seu caderno, anota ou lê algo, não tem a possibilidade de acessar, ao mesmo tempo, a sinalização que é proferida em outro lado da sala, fora do seu campo de visão. Isso não ocorre quando se usa a língua de modalidade oral-auditiva, pois, mesmo sem o foco visual, o participante pode acessar auditivamente duas conversas em espaços diferentes (não adentraremos à questão da qualidade no processamento da informação).

Desenvolvemos uma forma diferente de transcrever os enunciados neste episódio, tentando evidenciar o momento da conversa paralela com o registro da transcrição em paralelo na folha.

A questão do acesso aos enunciados proferidos no momento e a efetiva interação entre os membros do grupo provocaram uma questão metodológica e de transcrição específica.

### Episódio 13: A Libras não tem dono

	<i>Importante conhecermos sobre o ensino de Libras no Brasil.</i>
Neiva	
	<i>Acho importante.</i>
Gustavo	
	<i>Poderíamos ir entrevistar cada pessoa. Ter a sequência desta história.</i>
Adriana	
	<i>Para escrever um livro?</i>
Neiva	
	<i>Sim, para registrar a história que se conhece.</i>
Adriana	
	<i>= Essa é uma atividade que demandaria muito tempo. Entrar em contato, ir em cada lugar.</i>
Neiva	



Solange

= (balança a cabeça positivamente - concordando com o que Neiva diz).



Adriana

*Seria importante!*



Solange

(está com a cabeça baixa lendo o sumário do livro, copia algumas palavras).



Renata

(está com a cabeça baixa lendo o sumário do livro, copia algumas palavras).

### Conversas paralelas

#### CONVERSA A



Gustavo

*Espere, mas não tem livro no Brasil que registre esta história, seria o primeiro livro a registrar quem foi o pioneiro no ensino. Poderíamos perguntar para o Afonso, ele sabe. Colher dele as informações.*



Neiva

*Colocar o nome dele [Afonso] como primeiro instrutor? Quem foi o primeiro instrutor?*



Gustavo

*Já morreu. Eu poderia colher esta história, escrever esta história.*



Neiva

*Mas olha, por exemplo, uma pessoa disse, outra pessoa disse. Como poderíamos confiar nestes depoimentos? Depois colocamos o nome de uma pessoa como o pioneiro e não é fidedigno. Fico com receio de citarmos nomes.*



Claudia

*= Perigoso. Eu acho isso perigoso, isso é mais perigoso, eu sinto isso.*



Gustavo

*= Precisaríamos de prova!?*  
(Gustavo está olhando para Neiva).



Neiva

*A é!*



Gustavo

(Gustavo se volta par Claudia).



Claudia

*= (repete para Gustavo o que disse) Isso é perigoso. Alguém pode dizer,*

#### CONVERSA B



Renata

(Olhando para o livro e caderno - copiando).



Solange

(Olhando para o livro e caderno - copiando).



Solange

(Volta o olhar para a conversa do grupo, mas não se prende).



Renata

(Aponta um item no livro e mostra para Solange).

(Solange e Renata olham para os livros em suas mãos).

Claudia	<i>faz tempo [que dou aula]. Eu sou o primeiro. E por isso começar uma briga, alguém dizer que não gostou. Não temos prova.</i>	
 Adriana	= (olhando para a Neiva) <i>Tem igreja ... (para de sinalizar e olha para o que a Claudia esta falando).</i>	
 Adriana	<i>De todos, poderíamos escolher alguns. Por exemplo, o Afonso.</i>	 Solange (olha para a Adriana).
 Gustavo	<i>Poderíamos não colocar o nome verdadeiro do Afonso.</i>	 Solange <i>Estou apaixonada pelo Afonso<sup>49</sup> (ri). Todo mundo só fala no Afonso. Nossa! {Ironia}</i>
 Gustavo	<i>Poderíamos colocar a família da Sandra também.</i>	 Neiva = (Ri olhando para Solange).
		 Renata = (Ri olhando para Solange).
 Adriana	<i>Antes o sinal de gay era produzido na testa, depois ele [Afonso] padronizou informando a todos que era a letra 'e' balançando, ele criou muitos sinais.</i>	 Renata <i>Todos o conhecem, dizem que ele é famoso.</i>
 Gustavo	<i>Certo!</i>	 Solange <i>Parece o rei. O rei Afonso {sorri com tom irônico}. Tudo bem!</i>
		 Solange <i>Semana ... (para a sinalização).</i>
		 Renata <i>O que você ia falar? Semana (olhando para Solange).</i>
 Adriana	<i>Então você pesquisa (olhando para a Adriana). Eu não concordo, vai</i>	 Solange <i>Semana<sup>50</sup> (articulação com duas mãos) e semana<sup>51</sup> (articulação com</i>

<sup>49</sup> Afonso é um nome fictício para o instrutor de Libras surdo. Criamos esse nome mediante a metáfora desenvolvida pela participante Solange, o denominando de Rei. Na Espanha, o reinado de Afonso X (1252-1284) tinha como objeto conseguir certa uniformidade jurídica no Reino. Seu nome original era *Libro de las Leyes* ("Livro das Leis"), já que o professor de Libras em questão (Afonso) é conhecido por ser o dono da língua, o que conhece sua história e suas normas, inclusive criando algumas normas e sinais.

<i>Claudia</i>	<i>perder tempo.</i>	Solange	uma mão) (coloca as mãos na cintura).
 Adriana	<i>Nós vamos pesquisar.</i>	 Neiva	(está curvada na mesa anotando em seu caderno e não acompanha a discussão das duas conversas paralelas).
 Claudia	<i>Eu acho mais importante discutir o ensino da língua, reavaliar nossas práticas. Olhar como nós professores podemos melhorar. Isso aí ficaria para outro livro, se não... vamos ficar esperando a pesquisa dessas informações (olhando para Adriana).</i>	 Renata	(olha para Solange).
 Gustavo	<i>Precisamos registrar nossa história.</i>	 Renata	(fica parada com a mão na boca).
		 Solange	(Fala em português) <i>Qual você acha?</i> [se referindo aos dois sinais de semana que produziu] (olhando diretamente para Renata).
		 Renata	<i>Para que? Semana.</i>
		 Solange	(olhando para a Neiva). <i>Semana<sup>6</sup> (com duas mãos) e semana<sup>7</sup> (com uma mão).</i>
		 Neiva	<i>Semana<sup>7</sup> (com uma mão) este está errado?</i> <i>Tanto faz, qualquer um dos dois pode ser usado.</i>



<sup>50</sup> Figura 30 - SEMANAa <link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=igHkHTzWYV4>> (SEMANA: não consta no dicionário CAPOVILLA , RAPHAEL e MAURICIO, 2009).



<sup>51</sup> Figura 31 - SEMANAb <link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=igHkHTzWYV4>> (SEMANA: mão em 1 horizontal, palma para trás. Mover a mão para frente - CAPOVILLA , RAPHAEL e MAURICIO, 2009, Vol. 2, p. 2006).

	 Solange	<i>O rei Afonso me falou que está errado. Eu era aluna dele, fiquei traumatizada, chorei porque ele disse que eu estava errada, errada, errada.</i>
 Claudia		<i>Precisaria pesquisar, perguntar.</i>
 Gustavo		<i>O Afonso sabe.</i>
	 Solange	<i>Lugar<sup>52</sup> e lugar<sup>53</sup>. Este último está errado?</i>
		(Neiva e Renata Ficam olhando para Solange).
	 Neiva	<i>Não.</i>
	 Solange	<i>Então o professor Afonso ficava dizendo que era errado. Alguns alunos faziam sinais diferentes. (sobe a sobrancelha e aberta a boca).</i>
	 Neiva	<i>Talvez ele tivesse mais preocupado com a forma, com a padronização da língua.</i>

 Solange	<i>Então, isso dá um capítulo. Como é o nome? Como se fala? Vou procurar (começa a folhear seu caderno) (Olha para Claudia e pergunta) Qual o sinal de <u>i/n/t/e/r/c/a/m/b/i/o</u>?</i>
 Claudia	(Folheia seu caderno).
 Adriana	(Responde à Solange fazendo um sinal).

<sup>52</sup> Figura 32 - LUGARa  <link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=WgWhP8xu5wE>> (LUGAR: não consta no dicionário CAPOVILLA, RAPHAEL e MAURICIO, 2009).

<sup>53</sup> Figura 33 LUGARb  <link para acesso ao vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=PTGc9eQi\\_i4](https://www.youtube.com/watch?v=PTGc9eQi_i4)> (LUGAR: mãos horizontais fechadas, palma a palma, indicadores e polegares curvados formando a letra C, próximas uma a outra. Movê-las para baixo - CAPOVILLA, RAPHAEL e MAURICIO, 2009, Vol. 2, p. 1412).



Solange

*Porque professor mais antigo está acostumado.*



Gustavo

*Tradicional.*



Solange

*Isso, tradicional!*

---

5o encontro - vídeo 2 - 15'40'' a 17'20''

---

A ideia de produção de um livro que registre a história do ensino de Libras no Brasil é iniciada por Gustavo. Ele busca com esse ato a materialização de uma história, a valorização da Libras, assim como ele estava vendo nos livros trazidos para sala de aula que se referiam, principalmente, à língua inglesa. Adriana sugere a pesquisa, usando entrevista. Lembrem-se do surdo adulto (Afonso) considerado referência como professor de Libras na comunidade surda paulistana. O foco do diálogo estava no fato de que esse surdo tinha a dizer, no que ele contribuiu para o ensino e para a padronização da Libras.

Toda comunidade tem seus líderes, todavia o conhecimento do senso comum e o conhecimento com maior status social devem se cruzar e marcar as pessoas de forma diferente.

Claudia discorda de fazer uma entrevista para escrever um livro, diz: "*Eu acho mais importante discutir o ensino da língua, reavaliar nossas práticas. Olhar como nós professores poderíamos melhorar. Isso aí ficaria para outro livro, se não... vamos ficar esperando a pesquisa dessas informações*". Ela volta o foco para a prática pedagógica, para a preocupação que tem, colocando em suspeita a veracidade do discurso de Afonso, considerando que todo o discurso é tendencioso e que traria consequências indesejadas.

Ao introduzir a questão da prática pedagógica, Claudia se mostra preocupada com outros aspectos, atribuindo sentido de valorização do fazer docente, da didática. Esta enunciação marca seus colegas (interlocutores). Aqui Claudia traz ao grupo uma preocupação singular, mas ao mesmo tempo coletiva. Este era nosso quinto encontro e, até então, tínhamos discutido e nos focado nas questões pedagógicas, no fazer docente. Neste momento de enunciação, ela se constitui dos discursos proferidos no GFR e nas necessidades que a movem como professora; nas memórias de suas aulas de Libras e do

que de fato (para ela) contribuiria para a formação de futuros professores e mereceria ser escrito (em livro).

Identificamos nessa enunciação a entonação de Claudia. O que antes era discutido no grupo como uma necessidade de formação pedagógica, de aprofundamentos das questões didáticas passa a ser sua voz marcada pelas vozes outras, com que "o conteúdo de um pensamento tem uma *significação* estável que é dada pela identidade do ser que ele revela. Mas esse mesmo pensamento somente adquire *sentido* quando eu o assumo e o valoro" (AMORIM, 2009, p.24). Claudia valoriza a prática pedagógica e busca, entre seus pares, focar nessa discussão, mas os interesses dos colegas (Gustavo e Adriana) se mantêm no registro da história e na conversa paralela (Solange e Renata), na postura do professor ao corrigir os sinais feitos por seus alunos.

Dois diálogos ocorrendo na mesma sala, Solange em um lance de olhar apreende que falavam de Afonso (conversa A) e inicia uma discussão paralela sobre a prática pedagógica desse professor, e assim os dois grupos vão se referindo à mesma pessoa de formas diferentes.

Solange diz ironicamente: "*O rei Afonso me falou que está errado. Eu era aluna dele, fiquei traumatizada, chorei porque ele disse que eu estava errada, errada, errada*". Ironicamente, inicia sua enunciação o chamando de "rei", visto que, tem uma posição crítica em relação à criação de líderes na comunidade surda, líderes que por vezes contribuíram para se manter uma concepção de língua "abstrata", língua que é de domínio de poucos. Assim, o sentido pretendido por Solange é único, dialoga com as relações vividas na comunidade surda, com os mitos e normas criadas e reverberadas dentro de pequenos grupos que lutam pela liderança e marcam concepções linguísticas e comportamentais a serem tidas como norma surda.

Percebe-se aí a orientação apreciativa do sentido constitutivo da enunciação de Solange. Os participantes do diálogo, sujeitos criativos no processo de composição do sentido, constroem seus enunciados a partir da língua, mas podem transgredir o instituído. Assim o fez Solange, chamando-o de rei para criticar propriamente o seu descoroamento, visto que não o entendia como o melhor professor, como é conhecido na comunidade surda, já que esse professor não aceita as diversas possibilidades de uso da língua, apropriando-se de um lugar de racionalidade hegemônica, ditando normas para a língua de sinais, como se a língua fosse exclusivamente dele.

Solange lembra que foi corrigida em frente aos seus colegas de sala (quando era aluna de Libras), ela tinha certeza das possibilidades de uso da língua de sinais e não se prendia a questões articulatórias. Todavia, seu professor (Afonso), mencionado em seu discurso como o rei da língua, tinha uma posição normatizadora. Pouca atenção deu ao sinal no contexto da enunciação.

A temática das relações dialógicas deve estar presente na sala de aula, mesmo que se considere a língua um sistema, mas deve ser compreendida como um sistema que só existe com base na enunciação, com a interação entre pessoas.

A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. [...] Essa realidade polimorfa e onipresente não pode ser da competência apenas da linguística e ser apreendida apenas pelos métodos linguísticos. [...] A linguística estuda somente a relação existente entre os elementos do sistema da língua, e não a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor (o autor). [...] O linguista está acostumado a perceber tudo num contexto fechado (dentro do sistema da língua ou do texto compreendido linguisticamente, sem levar em conta a relação dialógica que se estabelece com outro texto, o texto que responde), e, como linguista, sem dúvida, tem razão (BAKHTIN, 2010 [1959-1961], p. 345-349).

Sobre isso que Solange reivindica uma posição menos dura dos professores de Libras. Na perspectiva Bakhtiniana, o sentido se define no ato de materialização das relações entre pessoas nas relações dialógicas, o que implica considerarmos que o sentido do enunciado se concretiza na enunciação, chegando ao significado pretendido, ou melhor, aos possíveis significados.

O mesmo aconteceu no episódio, dois diálogos ocorrem simultaneamente. A enunciação de Solange é marcada pela sua história, a interpretação da metáfora que usa está relacionada com uma palavra outra, responde aos outros interlocutores. As ideologias, segundo Vygotsky (1996b [1930]), são constituídas pela vida psíquica do indivíduo, que é social, e são condicionadas socialmente. E eu, como pesquisadora e interlocutora, preciso trabalhar na "escuta" desse enunciado dotado de subentendidos, e, assim, a própria atividade de compreensão já representa uma relação dialógica.

A formação de professores de Libras perpassa pelo dialogismo inerente à palavra (sinal) que medeia as relações humanas. Neste episódio, apreendemos a essência do gênero diálogo, posições de consenso e de dissenso, de afirmação, de esclarecimento, de complementação, de pergunta e resposta, de pergunta e silêncio. Mesmo no silêncio, o diálogo permanece.

\* \* \*

Constatamos nos episódios selecionados e analisados nesta categoria "Ideologia e consciência política" que o pensamento reflexivo não é constituído apenas pela formação em licenciatura, mas de experiências outras que foram construídas antes e após a formação, por exemplo, quando se depararam com uma situação dada de sala de aula ou das relações com seus pares ou professores. Olhar o outro fazer, conversar com outros professores sobre suas práticas marca e modifica os modos de fazer em sala de aula e as crenças implícitas no fazer pedagógico.

No nono episódio, apreendemos que nas relações sociais os participantes de uma determinada comunidade se constituem na e pela linguagem. Fato destacado era a não adequação dos professores surdos, mesmo que oralizados, a se prontificarem a usar a língua oral em sala de aula, sendo construído o padrão de professor surdo apenas sinalizante. Assim, o prestígio estava no uso da Libras e, por vezes, em detrimento desse ponto de vista, pessoas surdas são discriminadas dentro da própria comunidade.

No décimo episódio, os participantes usaram da linguagem figurada, ora usando da "história dos macacos", ora usando a "história da vassoura", em suas diferentes formas de expressão (sinais, textos escrito e desenho animado), para construir coletivamente uma posição contrária ao fazer sem reflexão, contrária à repetição de comportamentos sem a consciência do porque fazem como fazem.

Construíram um mito de que a reflexão e a crítica como fenômenos que alavancam mudanças estão determinadas para poucos, e esses poucos com níveis maiores de instrução (mestres e doutores), como se professores formados em cursos de graduação não tivessem condições de tomar uma posição crítica e reflexiva (Episódio 11).

Contraditoriamente, criticam as condições reais de trabalho em que os professores surdos são desprestigiados em detrimento dos professores ouvintes (em escolas de surdos). A linguagem veicula a ideologia, e esta linguagem que comporta uma valoração, aceita socialmente, ganha força quando o dizer da academia (pesquisadores) vem ao seu encontro (Episódio 12).

Em outro episódio (décimo terceiro), os participantes do GFR se dividiram em opiniões distintas. Enquanto um grupo (conversa A) destacava um membro da comunidade surda como referência, outro grupo (conversa B) o indicava como um professor inflexível e preconceituoso, denominando-o de rei Afonso. Usaram de uma metáfora para ironizar a situação de domínio. Isso nos faz refletir sobre como a norma linguística usada por alguns líderes que detêm um poder transforma-se em língua "modelo", que as variantes linguísticas usadas pelos surdos mais novos na comunidade ou pelos surdos oralizados são consideradas erros.

Os signos estão tecidos em fios ideológicos, e são esses signos que constituem os sujeitos (professores de Libras) e corroboram com a construção de suas práticas pedagógicas. Então, o signo é composto de uma trama tecida nas relações sociais vivenciadas pelos sujeitos.

O caráter sócio-ideológico do discurso não pode ser desconsiderado no processo de formação dos futuros professores de Libras, não podemos formar considerando apenas a expressão monológica, mas sim situando-o no contexto verbal e situacional.

Consideramos que, neste espaço de formação continuada, as enunciações, em dez encontros, estabeleceram um diálogo entre si, e no desenvolvimento desse diálogo, pouco a pouco, os professores foram construindo sentidos sobre o ensino de Libras, sobre os modos cristalizados e sobre os mitos construídos no interior da comunidade surda.



## 6 CONCLUSÃO

### CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

*[...] a verdade só é eterna enquanto evolução eterna da verdade.*

*(Bakhtin, 1992, p. 180)*

Procurando refletir sobre as questões<sup>54</sup> levantadas na introdução, desenvolvemos o texto da tese trazendo os autores que se dedicam ou se dedicaram ao campo da formação de professores e dos saberes docentes, correlacionando seus estudos às questões específicas da formação de professores de línguas orais e de línguas de sinais.

Uma questão, problematizada na historicização da pesquisa, foi sobre a precariedade da formação básica destinada aos alunos surdos brasileiros. Os surdos que participaram do primeiro curso de formação de professores de Libras (curso letras libras licenciatura) foram marcados pela busca do reconhecimento social da língua, pelo reconhecimento da docência dessa língua, com um desenho experimental de currículo. O novo trouxe desafios para os formadores, para as instituições e para os alunos. Assim, o curso apresentou problemas, mas as formações/experiências diferenciadas de seus

- 
- a) <sup>54</sup> Quais espaços de formação e de certificação instituíram os professores de Libras no Brasil?
- b) Qual a natureza (científico/técnica) dos saberes destinados à formação de professores de Libras?
- c) Quais as formas como os professores em formação constroem suas concepções de língua, de ser professor e do papel do aprendiz?
- d) Como professores se apropriam de questões como metodologia de ensino, uso de materiais didáticos, e conduzem a interação em sala de aula, entre outros?

discentes contribuíram em maior ou menor grau para a formação dos alunos como professor, para a construção de uma reflexão sobre seus papéis.

Verificamos que a questão dos saberes necessários ao professor é altamente complexa e envolve aspectos de diferentes ordens que intervêm no fazer docente e no saber docente, desde questões de natureza epistemológica, como experiências pessoais - didática e aspecto organizacional, social, cultural e política -, assim como aquelas experiências relacionadas ao próprio campo do conhecimento a que se liga a determinado objeto de ensino, como a língua (NUNES, 2001).

Se se trata de conhecimentos científicos ou de conhecimentos técnicos a base para a formação de professores de língua de sinais, encaminhamos a reflexão no sentido de discutir que nem apenas um e nem apenas o outro, mas que se trata de conhecimento pedagógico, um conhecimento fundido do conhecimento científico e técnico. Constatamos que os institutos de formação provêm de um conhecimento científico e de um conhecimento técnico (como fazer), mas sua fraca articulação com a experiência docente e com os problemas reais de sala de aula desfavoreceram uma formação mais consolidada dos professores, evidenciado nos discursos dos professores de Libras (segunda categoria de análise do capítulo 5).

Os professores constroem suas concepções no complexo processo de ser professor. Em uma atividade pedagógica, imbuída de uma concepção, a partir do próprio fazer, aprendem e reveem seu fazer, da relação com os seus pares (professores), com as leituras, a partir desses espaços em que outros compõem, refletem e resignificam o seu fazer docente. Assim, a cada momento, não são mais os mesmos de momentos atrás, a discursividade atravessa cada momento, cada pensamento e vão construindo a concepção de mundo e o que é o fazer pedagógico. Não podemos afirmar que a concepção é “essa”, não existe uma forma “dura” de pensar, não é relativizar o curso, não é apenas o curso que forma, ele dá bases. Todos os cursos têm problemas, mas podemos contribuir com o movimento de formação de professores com a avaliação dos diferentes desenhos curriculares e práticas pedagógicas.

Gatti (1997) indica como problema a falta de institutos de formação de professores ou faculdades dedicadas a isso. O que temos no Brasil são cursos isolados, sendo que as licenciaturas embutidas nos bacharelados privilegiam uma formação disciplinar, a especialidade (científica), e não a formação pedagógica.

Essa realidade resulta em dificuldades na conversão do conhecimento em um saber escolar e em sua manifestação na elaboração de currículos e na constituição dos cursos de Libras e respectivos programas, em relação com aspectos do desenvolvimento do processo pedagógico. Há de se pesquisar sobre o ensino de Libras, a sociologia e ideologia do currículo; histórias do currículo de Libras em diferentes instâncias; análises de aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos envolvidos na elaboração de propostas curriculares de Libras. Outro ponto é que pouco se trabalha com o campo ideológico dos professores em formação, com suas crenças implícitas, valores e subjetividade.

Constatamos que muitos aspectos envolvendo o uso da Libras e do português em sala de aula, da subjetividade dos professores surdos oralizados e da diferença entre os surdos dentro da comunidade surda e de como ser modelo linguístico se apresentam obscuros para os professores. Preconceito e discriminação dentro da própria comunidade surda conduzem muitas das ações de professores com formação em Letras Libras, evidenciado nos discursos dos professores de Libras (terceira categoria de análise do capítulo 5).

O campo de formação de professores está aberto à pesquisa, sendo necessária a investigação também de questões quanto à carreira, às condições de trabalho, ao salário, à autoestima e ao valor social dos professores surdos. Pesquisas essas visando investigar as condições para o exercício profissional dos que se dedicam a ensinar Libras, principalmente dos professores surdos, com uma articulação política por suas organizações associativas e sindicais, bem como seus espaços para formação continuada.

Consideramos a formação do professor de Libras uma temática relevante para ser pesquisada. É necessário desenvolver reflexões que resultem em propostas, em medidas e em determinações políticas, sob pena de se desprezar um problema social de incalculável custo social para a comunidade surda brasileira.

A formação de professores de Libras está inscrita em questões sociais e políticas mais amplas, implicando comunidades surdas compreendidas atualmente como minoria linguística, implicando a ideologia que envolve os grupos que se subscrevem a essa minoria linguística.

Com base no questionamento sobre como se encontra a organização da formação de professores de Libras e a partir da escuta, como pesquisadora, dos

significados compartilhados e dos sentidos pretendidos nos enunciados dos participantes do grupo focal reflexivo (surdos - professores de Libras), a tese foi construída:

**Tese:** A formação de professores de língua de sinais deve considerar a prática pedagógica como ação política e didática inscrita em contextos discursivos, provendo aos futuros professores a compreensão de que a língua não é uma abstração descrita pela linguística (ciência dura)<sup>55</sup>, mas que é célula constitutiva da enunciação e, por essa razão, está, a todo o momento, mobilizada pela compreensão ativa, cabendo, portanto, ao professor criar e conduzir interações que levem aprendizes da Libras a se apropriarem dos modos de significar o mundo nesta língua gestual-visual.

Desta forma, à luz dos enunciados (interpretados pela pesquisadora), aponta-se algumas proposições para novos cursos, visando contribuir com a formação de professores de Libras:

- 1 - O curso de formação de professores de Libras deve fundamentar teoricamente a atuação dos professores, tendo como base a prática como referência para a fundamentação teórica;
- 2 - Os saberes disciplinares (científicos) não podem ser administrados desvinculadamente do campo de atuação profissional dos futuros professores, ou seja, da escola ou das instituições de ensino de línguas;
- 3 - Práticas de ensino devem estar vinculadas à reflexão sobre as concepções que constituem as ações dos professores enquanto grupo social dentro da comunidade surda;

---

<sup>55</sup> Linguística dura está sendo enunciada nesta tese em resposta aos diálogos que desenvolvi com os professores surdos, em resposta à análise do currículo do curso Letras Libras desenvolvida neste trabalho, em resposta aos que acreditam que a língua é um conjunto de abstrações tal como descrito pela linguística tradicional e descritivista, desprovidas da produção e da escuta humana. Assim, este ponto é incluído na tese para refutar uma formação científica (disciplinar) desprovida do conhecimento didático-pedagógico. Assim como qualquer enunciação, esta enunciação é dialogicamente marcada pela minha posição e concepção de língua.

- 4 - O ato responsável e ético de ensinar (ser professor) deve permear as escolhas dos professores e ser pensado coletivamente, discutido no processo de formação;
- 5- Todas as disciplinas (teóricas e didáticas) devem colaborar para a finalidade da formação, a de formar professores críticos que possam transformar o conhecimento sobre o objeto de ensino e sobre o ensino, transformando assim a educação;
- 6 - Deve-se considerar o movimento no processo de aprendizagem, colaborando para que os alunos articulem os saberes teóricos e os saberes da ação, e que este processo é construído por um ciclo ininterrupto de resignificações;
- 7- Considerar, ainda, as limitações da formação inicial, articulando cursos de formação continuada inseridos em projetos maiores de formação de professores de Libras.
- 8 - Repensar o currículo em instâncias formativas para que não dividam as disciplina em teóricas e práticas, deixando a prática temporalmente distante da teoria.
- 9 - Considerar a língua em seu "caráter de novidade" e mobilidade significativa pode contribuir na formação deste professor para trabalhar em diferentes contextos, com diferentes alunos e em diferentes instituições de ensino.

A partir dessas proposições, esperamos, de algum modo, contribuir para aqueles que, como nós, compartilham da preocupação com a formação de professores de Libras e com o ensino-aprendizagem desta língua.

Nestes quatro anos, senti o processo de transformar e ser transformada. Senti como os sujeitos se constituem na e pela interação, como o discurso é construído a partir e pelo discurso do *outro*, e que nosso pensamento nunca está concluso. Terminei aqui a tese, registrando apenas um período do meu ciclo de formação, consciente do inconcluso como positivo.



## 7 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 22, p. 35-46, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

ALBRES, Neiva de Aquino. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande, MS. 2005.

\_\_\_\_\_. *De sinal em sinal: comunicação em libras para educadores*. São Paulo: FENEIS, 2008.

\_\_\_\_\_. *Surdos & inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. *Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos*. São Paulo: IST, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: *Apliemge - Ensino e Pesquisa*, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997. Disponível em: [http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos\\_publicados.html](http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html). Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular. p. 33-47, 2000. Disponível em: [http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos\\_publicados.html](http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html). Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Por uma política de ensino de (outras) línguas. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 37. p. 103-108, 2001. Disponível em: [http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos\\_publicados.html](http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html). Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Ed. Especial, vol. 9, p. 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/167927077/Contexturas-9>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas – SP: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos; CALDAS, Leila R. de; BAGHIN Débora C. M. A Formação Auto-sustentada do Professor de Língua Estrangeira. *Boletim APLIESP*, São Paulo: nº 47, junho de 1998. Disponível em: <[http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos\\_publicados.html](http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

ALMEIDA, Elomena Barbosa. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013\\_144221\\_elomena\\_me.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144221_elomena_me.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*. nº 116, julho, p. 7-19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004. 302p.

\_\_\_\_\_. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtine*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato - válido e inserido no contexto. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin Dialogismo e Polifonia*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43. Disponível em: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHÍNOV, Valentin. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

\_\_\_\_\_. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1976. Disponível em: <[http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/autores/Bakhtin\\_Discurso\\_na\\_vida.pdf](http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. [1934-35]. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Carlos Vogt e Eni Orlandi. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998 [1988]. p. 71-164.

\_\_\_\_\_. [1920-22]. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 03-20.

\_\_\_\_\_. [1920-22]. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 21-90.

\_\_\_\_\_. [1940]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. [1959-1961]. O problema do texto. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 327-358.

\_\_\_\_\_. [1970-71]. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. [1940]. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 393-410.

\_\_\_\_\_. [1920-1924]. *Por uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: SP: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. [1929]. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. Trad. Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 59-140.

BARBOSA, Heloiza; CERNY, Roseli Zen. O curso de Letras-Libras na modalidade a distância: avaliação de um percurso. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jun, p. 156-166, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/8661/12028>>. Acesso em: 17 mai. 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004. Disponível em: <[www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/217/184](http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/217/184)>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BASTOS, Marcelo Henrique. *A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da Escola Pública*. Ribeirão Preto, SP: CUML, Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda. 2009. 149p. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=155292](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=155292)>. Acesso em: 08 nov. 2012.

BELLOTTI, Andreia. O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Solange. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de fora: Editora UFJF, 2010. p. 37-52.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. IX.

BOOTE, David. Da história e do futuro da formação dos professores no Canadá inglês: a tradição dos formadores dos professores. In: TARDIF, Maurice. Lessard, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3ª ed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 25-53.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. [1969]. *A economia das trocas linguísticas*. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996. 188p.

\_\_\_\_\_. [1966]. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 39-64.

\_\_\_\_\_. [1975]. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 33-38.

\_\_\_\_\_. [1979]. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 73-79.

\_\_\_\_\_. [1978]. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007d. p. 145-183.

BOURDIEU, Pierre e CHAPAGNE, Patrick. [1992]. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 215-227.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238p.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da

Constituição Federal. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.comprasnet.gov.br/legislacao/leis/lei8666.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 25 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Edital para elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, Edital 4/97. 1997a.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. PARECER CNE Nº 776/97. 1997b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2007.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Orientação Rosângela Gavioli Prieto. Tese de doutorado em Educação Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013. 275p.

BUSNARDI, Bruna; FERNANDES, Aline Mara. Avaliação da proficiência do futuro professor de língua estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no Brasil. *Revista Vertentes*. UFSJ. v. 19, n. 1, 2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Bruna\\_e\\_Aline.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Bruna_e_Aline.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2012.

CAIADO, Katia. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, Denise M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 210-219.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. In: *Revista Linguagem & Ensino*. v.9, nº 2, jul./dez, p. 201-221, 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/171>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. – (coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 101-113.

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme de. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. In: *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem, p. 23-41, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2997>>. Acesso em: 23 out. 2012.

CENTRO DE APOIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS – CAS. Projeto de criação do CAS. 2000.

CENTRO DE APOIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DO PARANÁ – CASPR. Disponível em: <<http://casprpr.blogspot.com.br/p/endereco-do-caspr.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: *Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 201-220.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller de. BARBOSA, Heloiza. Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo. *Revista e-Curriculum*, PUCSP-SP, Volume 4, número 2, junho, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

COSTA, Simone de Fátima Saldanha Carneiro. *As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 122p. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8673/1/2011\\_Simonedef%c3%a1timaSaldanhaCarneiroCosta.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8673/1/2011_Simonedef%c3%a1timaSaldanhaCarneiroCosta.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012.

CUXAC, Christian. Présentation de la formation de Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française. *Universite paris VIII*. Disponível em: <<http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf?page=article>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Atuação do instrutor surdo no ensino da língua de sinais na educação superior. *Temas sobre desenvolvimento*. 9(51):, jul.-ago. p.18-20, 2000.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; ROCHA, Juliana; ROCHA, Patrícia; CORTEZ, Roberta; NISHI, Roberta; PAULA, Jenainne de. A visão de profissionais multiplicadores em um programa de capacitação com enfoque bilíngue. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 8, n. 02, p. 169-182, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v08n02/v08n02a04.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

DORNELLES, Ana Cláudia Tenório, ZANELLA, Josiane. A formação do instrutor surdo e o mercado de trabalho: uma inter-relação necessária. In: *Revista Educação*

*Especial* n. 31, , Santa Maria, p. 95-104, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13/0>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

FELIPE, Tanya Amara. *Libras em Contexto - curso básico*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, Brasília, 2001. 187p.

FENEIS. A educação que nós surdos queremos! Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FENEIS – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br>>. Acesso em: 2012.

FERNANDES, Sueli. Surdo, um estrangeiro na escola. In: *Entrevistas e educacional*. 2009. Disponível em: <[http://www.educacional.net/entrevistas/ent\\_educ\\_texto.asp?Id=264366](http://www.educacional.net/entrevistas/ent_educ_texto.asp?Id=264366)>. Acesso em: 08 mar. 2011.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995. 273p.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 307-335.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 7ª ed. Campinas: Papyrus 1997, p.121-149.

\_\_\_\_\_. Exercícios de aprender: dos modos de ver, dos modos de ler e de dizer por escrito o ofício de professor/a nas experiências de formação. In: *XI ENDIPE*, 2002, Goiânia. Igualdade e diversidade na educação. Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005a. 176p.

\_\_\_\_\_. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. 206p.

\_\_\_\_\_. Processos de integração à docência nas narrativas de jovens professoras. In: *VII Encontro Regional Sudeste de História Oral*. Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz): Rio de Janeiro. 07 a 09 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/ehosudeste/templates/hm/vii encontro/textosIntegra/RoseliAparecidaCacaoFontana.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Memórias da iniciação - um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*. Porto Alegre : EdiPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-21.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Lev Vygotski e de Mikhail Bakhtin para pensar o trabalho pedagógico. In: *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. “Afinal de contas, o que é esse tal de projeto político pedagógico?” contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores. In: PADINHA, Anna Maria Lunardi e OMETTO, Claudia Beatriz de C. Nascimento (orgs.) *Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas*. São Carlos: Pedro e João editores, 2011. p. 13-28.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação e CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. 1ª ed. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva socio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época). p. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época). 112p.

FREITAS, Marlene Catarina. *Uma ouvinte em Curso de LIBRAS*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000468643>>. Acesso em: 08 jul. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 2000. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 182p.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas - Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v.6, nº 2, jun./dez, p. 89-113, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas SP: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores). 77p.

\_\_\_\_\_. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Liber Livro Editora, 2005. 77p.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, nº 37. jan./abr., p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina (coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Unesco. 2009. 294p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

GESSER, Audrei. *Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnographic description*. Dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras/Inglês da UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. UNICAMP. Campinas, SP: 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000379600>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(1): 223-239, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a12.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GÓES, Camila Guedes Guerra. *Curso de Letras/LIBRAS: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29307/000776714.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 1999. 97p.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Relações de ensino – análises na perspectiva histórico-cultural*. *Cadernos Cedes*. Campinas, ano XX, nº 50, Abril/2000. pp. 9-25. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622000000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622000000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 19 abr. 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL - Secretaria de Estado de Educação. Manual de orientação para gestores escolares. Campo Grande – MS, 2005. Disponível em: <[http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/geradorhtml/paginasgeradas/ead\\_3958/pdfs/manual\\_orientacoes\\_gestores\\_2005.pdf](http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/geradorhtml/paginasgeradas/ead_3958/pdfs/manual_orientacoes_gestores_2005.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

GRAMSCI, Antônio. [1949]. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo, Círculo do Livro, Edição: 1985. 220p.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. Caderno 12 – Documento Especial. In: *Historia & Perspectivas* nº 5. Uberlândia – U.F. Uberlândia, 1991.

\_\_\_\_\_. O rissorgimento, notas sobre a Itália. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. *Educação Especial: trajetórias em Mato Grosso do Sul*. In: SED – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2006. Disponível em: <[http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id\\_comp=284&id\\_reg=59&voltar=lista&site\\_reg=98&id\\_comp\\_orig=284](http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=59&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.149-164.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. *Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2006.

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. *Revista Desempenho*, v. 10, n.1, jun/2009. Disponível em: <[http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/05\\_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/05_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2013.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETUBAL. *Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa*. Disponível em: <[http://www.si.ips.pt/ese\\_si/cursos\\_geral.FormView?P\\_CUR\\_SIGLA=LGPN](http://www.si.ips.pt/ese_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LGPN)> Acesso em: 22 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Plano de estudos geral. Disponível em: <[http://www.si.ips.pt/ese\\_si/planos\\_estudos\\_geral.formview?p\\_Pe=126](http://www.si.ips.pt/ese_si/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=126)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

JACOBOWITZ, E. Lynn. A Look at Teaching Standards in ASL Teacher Preparation Programs. In: *Sign Language Studies*, Volume 8, Number 1, Fall, pp. 4-41, 2007. Disponível em: <<http://gupress.gallaudet.edu/SLS/SLS8-1.html#prepprogs>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. *Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. 296 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cad. CEDES*, , vol.20 Abr, nº 50, p. 41-54, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. *Cad. CEDES*. vol.19, Set, nº46, Campinas, pp. 16-28, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 abr. 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. 8ª ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 417 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos*. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas/ São Paulo, 1996. 165p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000106035>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 out. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida ; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. In: *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. numero 1, p. 53-63, 2004. Disponível: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11620/8352>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 286p.

LEITE, Tarcísio Arantes. *Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua: Estudo em diário*. Relatório Final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary) 2001. Disponível em: <<http://ecs.futuro.usp.br/leite/Leite-2001.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP. 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/pt-br.php>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese de doutorado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

LEITE, Tarcísio de Arantes.; MCCLEARY, Leland Emerson. Aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua: Estudo em diário. In: *XLIX Seminário do GEL*, 2001. Marília, São Paulo. Seminário do GEL - Programação e Resumos. Assis, SP, 2001. p. 208-208.

\_\_\_\_\_. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (organizadoras). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n° 74, abr, p. 43-58, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

LETRAS/LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>>. Acesso em: 21 de jul. de 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 91, n° 229, 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1775>>. Acesso em: 17 de ago. de 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília C.; ROMERO, T. Autobiografia, diário e sessão reflexiva; atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA; RAMOS Rosinda. (org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos*. São Paulo: Mercado de Letras. 2004. p. 87-117.

\_\_\_\_\_. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, Lucia (org.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI. 2006.

\_\_\_\_\_. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (orgs). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.41-64.

LIDDELL, Scott K. *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. 384p.

LODI, Ana Claudia Balieiro. O poder da escrita e a escrita do poder. In: \_\_\_\_\_ LODI, Ana Claudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie P. e CAMPOS, Sandra Regina L. de. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004b. 292p.

\_\_\_\_\_. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 3, set./dez., p. 409-424, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 25 de ago. de 2011.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.* v. 39, n.1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro e MOURA, Maria Cecília de. A primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, nº 2, jun., p.1-13, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1624/1472>>. Acesso em: 25 de ago. de 2011.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160p.

MAGALHÃES, Maria Cecília C.; LIBERALI, Fernanda Coelho. O Interacionismo Sócio-Discursivo em Pesquisas com Formação de Educadores: In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007. 147p.

MAGALHAES, Maria Cecília C.; FIDALGO, Sueli Salles (orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. 231p.

MARTINS, Edileuza Alvez. *Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande - MS: UFMS, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/709/1/Edileuza%20Alves%20Martins.pdf>>. Acesso em: 06 de jun. de 2010.

MARTINS, Monica Astuto Lopes. *Relação professor surdo / alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2010. 131p. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013\\_144138\\_monica.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf)>. Acesso em: 06 de mai. de 2011.

MARX, Karl. [1857]. *Para a Crítica da Economia Política*. In: MARX, Karl. Manuscritos economicos-filosóficos e outros textos escolhidos. Trad. Edgar Malagodi. 2ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1978. p. 101-233. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. [1844]. *Manuscritos econômicos - filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATOS, Maria do Carmo. Currículo, formação inicial do professor e saber docente. *Revista Vertentes*. Edição temática –Educação, nº 29. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_29/sumario.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/sumario.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani. Transcrição de dados de língua sinalizada: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. In: SALLES, Heloisa (Ed.). *Bilinguismo dos surdos: Questões linguísticas e educacionais*. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2007. p. 73-96.

MEDIANO, Zélia Domingues. A Formação do Professor de Prática de Ensino (análise da Prática Pedagógica). *Educação e Sociedade*. v.7, nº17, 1984.

MILLER, Stela. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. e MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p.475-486.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, nº 2, p. 292-302, jun. 2006. Disponível em: <[http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1649/pdf\\_2](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1649/pdf_2)>. Acesso em: 27 mai. 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. 176p.

MOREIRA, Renata Lucia. *Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2007. 150p. Disponível em: <<http://linguistica.fflch.usp.br/sites/linguistica.fflch.usp.br/files/MOREIRArenatalucia.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. Dissertação de mestrado do Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UNIMEP. Piracicaba: UNIMEP, 2011. 118p. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/05092011\\_163400\\_silvialiagrespannev.es.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/05092011_163400_silvialiagrespannev.es.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. FIAD, Raquel Salek. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Angela B; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces* (orgs.). Campinas, SP: Mercado das letras. 2007. p. 199-316.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, abr., p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

OMOTE, Sadao. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: Oliveira, A.A.S.; Omote, S.; Giroto, C.R.M.. (orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma R.; MARTINS, Sueli Terezinha F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. A UNESP e a formação de professores. 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000101376>>. Acesso em: 34 abr. 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363. (Advanced Research English Series)

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE, 2005. 104p.

\_\_\_\_\_. Aquisição de língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, Eulália (org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005b. p. 81-86.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de libras*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=145179](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=145179)>. Acesso em: 03 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. 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. SP: Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo\\_Pereira.php](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Pereira.php)>. Acesso em: 05 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Proficiência linguística em Libras de intérpretes de língua de sinais: a visão dos potenciais avaliadores. *Tradução & Comunicação* (Revista Brasileira de Tradutores), nº 20. São Paulo: Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, 2010. p. 27-46. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/1619/874>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

PEREIRA, Maria Cristina Pires e FRONZA, Cátia de Azevedo. Estudos sobre a proficiência linguística do intérprete de libras. *Cadernos do CNLF - XI Congresso nacional de linguística e filologia*. Universidade do estado do Rio de Janeiro. V. XI, nº 09. Pragmática. Agosto, 2007. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/estudo\\_sobre\\_a\\_proficiencia\\_linguistica\\_do\\_interprete.pdf](http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/estudo_sobre_a_proficiencia_linguistica_do_interprete.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2007.

PEREIRA, Therezinha de Lourdes. *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação. Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP: CUML. 2008. 94p. Disponível em: <[http://www.mestrdomouralacerda.com.br/buscas\\_trabalhos.php?busca\\_trabalho=&busca\\_ano=2008&busca\\_semestre=>](http://www.mestrdomouralacerda.com.br/buscas_trabalhos.php?busca_trabalho=&busca_ano=2008&busca_semestre=>)>. Acesso em: 8 fev. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência e formação - Séries Saberes Pedagógicos). 296p.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 303p.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. (orgs.). *Inclusão compartilhando saberes*. Petrópolis. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 2006.p.78-94.

PONZIO, Augusto. Bakhtin e Vigotski. In: PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 71-80.

\_\_\_\_\_. Signo e ideologia. In: PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008b. p.109-160.

\_\_\_\_\_. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.07-53.

PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. 6. ed.. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006, p. 17-55. (Vol. 4 da coleção Projetos paralelos - NURC/SP – Núcleo USP).

PROLIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Comissão Permanente do Vestibular - COPERVE. EDITAL 13: inscrições ao Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e ao Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, denominado Prolibras, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. Desafios na formação de profissionais na área da surdez. In: *IV Congresso Internacional & X Seminário Nacional do INES*. 14, 15 e 16 de setembro de 2005.

QUADROS, Ronice Muller. de, HEBERLE, Viviane. Curso de letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas brasileiras In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Ed. Brasília: Ministério da Educação - Governo Federal, v.1, 2006. p. 87-92. Disponível em:

<[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Curso%20de%20Letras%20-%20Licenciatura%20libras.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Curso%20de%20Letras%20-%20Licenciatura%20libras.pdf)>. Acesso: 10 jan. 2012.

QUADROS, Ronice Muller; PIMENTA, Nelson. *Curso de Libras 1 – iniciante*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2007.

\_\_\_\_\_. et al. *Exame Prolibras*. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009. 87p. Disponível em: <[http://www.prolibras.ufsc.br/livro\\_prolibras.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/livro_prolibras.pdf)>. Acesso: 20 nov. 2010.

REBOUÇAS, Larissa Silva. *A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. 170p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11121>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SACK; Emanuel A Harvey. SCHEGLOFF; Gail Jefferson. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. In: Revista *Veredas* - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.7, nº 1 e nº 2, , jan./dez, 2003. p. 9-73. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>>. Acesso: 19 mar. 2009.

SANCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn M.; CAMPOS, Sandra RL; TESKE, Otmar. *Letramentos e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 15-26

SANTOS, Lara Ferreira dos. *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2007. 89p. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/FLHYCNPEUMGU.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Tais Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 51-64.

SANTOS, Lara Ferreira; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores da Educação Básica. In: *UAB UFSCar* - Universidade Federal de São Carlos. Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução. São Carlos, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas - SP: Autores Associados, 2002. p. 09-24.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 nº 40 jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. XX – formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; BRUNO, Adriana Rocha. Convergências entre biblioteca escolar e laboratório de informática: o processo de construção de uma pesquisa na abordagem histórico cultural. FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 71-90.

SHAFF, Adan. Pressupostos gnoseológicos - A relação cognitiva, o processo do conhecimento, a verdade. In: SHAFF, Adan. *História e verdade*. Tradução: Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 63-98.

SILVA, Fábio Irineu; REIS, Flaviane; GAUTO, Paulo Roberto; SILVA, Simone Gonçalves de Lima; PATERNO, Uéslei. *Aprendendo língua brasileira de sinais como segunda língua – nível básico*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Unidade São José – Coordenadoria de Cultura Geral. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos. Santa Catarina, 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *O currículo de língua de sinais na educação de surdos*. Dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em educação da UFSC, 2006. 135p. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED0589.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2008.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a Educação de Surdos na Revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cad. *CEDES*, v.20, n.50, p. 26-40, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2010.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 143p.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta?* Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 216p.

SOUZA, Saulo Xavier de. *Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observadas no curso de letras-libras*. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em estudos da tradução. UFSC, 2010. 174p. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Saulo.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Saulo.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n° 13. Jan/Fev/Mar/Abr, p. 05-24, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13\\_05\\_maurice\\_tardif.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13_05_maurice_tardif.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. A profissão docente face à redução da educação à economia. *Revista Vertentes*. Edição temática – Educação, n° 29. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <[http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_29/maurice\\_tardif.pdf](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maurice_tardif.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em Escolas Públicas*. Campinas – SP: Autores Associados, 2002. 323p.

TELLES, João A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. São Paulo - Campinas: Pontes, 2009, p. 113-136.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA. Instituto de Ciências da Saúde – Lisboa. Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa (LGP), 2011. Disponível em: <[http://www.ics.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_fac.asp?SSPAGEID=922&lang=1&artigoID=39](http://www.ics.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_fac.asp?SSPAGEID=922&lang=1&artigoID=39)>. Acesso em: 17 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. Projeto político pedagógico do curso de Letras Libras. Florianópolis, LANTEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Caderno de estudos. Disciplina Língua Brasileira de Sinais I – LIBRAS I*. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2007.

UNIVERSITÉ PARIS 8. *Enseignement de la Langue des Signes Française (LSF) en milieu scolaire Licence professionnelle*. Disponível em: <<http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf-milieu-scolaire?fduree=6&fclass=8&fopen=9>> Acesso em: 03 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. *Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française – DPCU*. Disponível em: <<http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf>> Acesso em: 03 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. *Enseignement de la Langue des Signes Française (LSF) en milieu scolaire Licence professionnelle*. 2012. Disponível em: <[http://www.fp.univ-paris8.fr/IMG/article\\_PDF/Enseignement-de-la-langue-des.pdf](http://www.fp.univ-paris8.fr/IMG/article_PDF/Enseignement-de-la-langue-des.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2011.

VERGAMINI, Sabini Antonialli Arena (org.) *Mãos fazendo história*. Petrópolis – RJ: Editora Arara Azul, 2003.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; PAULINO, Camilla Lobo. Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. *Revista Eletrônica de Educação*, V. 4, nº 1, p. 64-79, 2010. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/116>>. Acesso em: 12 set. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. [1930]. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 103-135.

\_\_\_\_\_. [1930]. A psique, a consciência e o inconsciente. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 137-159.

\_\_\_\_\_. [1927]. O significado histórico da crise da psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996c. p. 203-417.

\_\_\_\_\_. [1928] Problemas de método. In: VIGOTSKI, L. S. A. *Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998a. p. 77-97.

\_\_\_\_\_. [1934] *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. 193p.

\_\_\_\_\_. [1929] Manuscrito de 1929 - Psicologia concreta do homem. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, p. 21-44, 2000. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/psicocon.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. [1934] O problema e o método de investigação. In VYGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 01-18.

VOLOSHINOV, Václav; BAKHTIN, Mikhail. [1926] *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita.. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

VOLOCHÍNOV, Václav. [1926]. *A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. In: BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHÍNOV, Václav. Trad. Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 145-181.

XAVIER, André Nogueira. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (LSB/libras)*. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18122007-135347/pt-br.php>>. Acesso em: 12 abr. 2008.

WILCOX, Sherman.; WILCOX, Phyllis Perrin. *Aprender a ver: O ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005. (Coleção Cultura e Diversidade). 202p. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. p. 207-236.



## 8 APÊNDICE

### Apêndice 1: Temas e textos discutidos no grupo focal reflexivo

Apresentamos a seguir os textos discutidos nos encontros com os professores, na sequência em que foram lidos.

Data	Tema	Referência
2011 11 de agosto	<u>Pré-encontro</u> Apresentação dos objetivos e metodologia da pesquisa. Assinatura do Termo esclarecido	---
2011 25 de agosto	<u>Primeiro encontro:</u> Saberes que adquiriram com a formação em Letras Libras e seu uso na prática docente.	TARDIF, Maurice. Introdução. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
2011 15 de setembro	<u>Segundo encontro:</u> Organização de ementa de curso de Libras como componente curricular em curso de graduação na Universidade, seu ensino e avaliação de Libras.	SANTOS, Lara Ferreira; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores da Educação Básica. In: <i>UAB-UFSCar</i> - Universidade Federal de São Carlos. Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução. São Carlos, 2011.
2011 06 de outubro	<u>Terceiro encontro:</u> Análise de provas. Adriana levou algumas provas e Gustavo deu seu depoimento sobre como avalia os alunos, eu também apresentei uma prova usada no IST (curso de Libras).	---
2011 20 de	<u>Quarto encontro:</u> Análise de provas. Claudia e	ALBRES, Neiva de Aquino. Instruções para elaboração da prova de Libras.

outubro	Solange apresentar suas formas de organização da avaliação e dúvidas.	Apostila do curso de formação de instrutores da FENEIS. 2011.
2011 17 de novembro	<u>Quinto encontro:</u> Livros sobre a língua, Livros didáticos de língua, livro de formação de professores.	BERGSLEITHNER, Joara Martin. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2/LE através de tarefas.
2011 24 de novembro	<u>Sexto encontro:</u> Metodologia de ensino de segunda língua. Possibilidade e limites do ciclo APP.	SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Teorias pessoais de duas professoras de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula. Revista Solta a Voz, v. 18, n. 2, 2007.
2011 08 de dezembro	<u>Sétimo encontro:</u> Analisar um plano de aula de Libras intermediário e sua aplicação - uso da metodologia de ensino de segunda língua APP.	Vídeo da aula de Libras – intermediário (2 horas)
2012 16 de maio	<u>Oitavo encontro:</u> Organização do sistema de educação bilíngue da secretaria municipal de Educação de Surdos de São Paulo.	---
2012 20 de junho	<u>Nono encontro:</u> Competência linguística e competência profissional de professores de línguas.	BUSNARDI, Bruna; FERNANDES, Aline Mara. Avaliação da proficiência do futuro professor de língua estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no Brasil. <i>Vertentes</i> , 2010.
2012 11 de julho	<u>Décimo encontro:</u> Estratégia metodológica de ensino de Libras como segunda língua	LEITE, Tarcísio Arantes. Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua: Estudo em diário. Relatório Final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary) 2001.

## Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - DPSI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**O professor de Língua Brasileira de Sinais frente à sua formação: o processo de aprender a ensinar uma língua viso-gestual como segunda língua**”, Este projeto tem como objetivo investigar sobre a formação de professores de Libras e aprofundar o estudo sobre ensino de libras. Sua participação na pesquisa consistirá de participar de grupo de estudo e discutir questões de ensino de Libras e refletir sobre as metodologias de ensino de segunda língua. Serão realizados registros das atividades do grupo de estudo (diário de campo); realização de entrevistas e, quando pertinente, realização de gravações em vídeo (feitas com filmadora) junto aos professores de Libras participantes do grupo de estudo. Os dados da pesquisa serão construídos a partir das enunciações dos componentes do grupo, da exposição dos saberes docentes provenientes da reflexão coletiva. A fim de proteger e/ou minimizar qualquer risco eventual causado pela pesquisa garante-se sigilo absoluto com relação à identidade dos participantes; quando da divulgação dos dados e resultados da pesquisa os nomes dos participantes serão modificados (serão dados nomes fictícios) de forma a não permitir a identificação dos mesmos sob hipótese alguma. Você não terá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa. Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar. Quanto aos seus resultados, serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa. As situações a serem registradas ao longo da pesquisa serão situações da rotina do grupo de estudo, coletados em horários e circunstâncias previamente combinadas com os participantes visando melhor compreender aspectos da aplicação da metodologia de ensino.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora u a qualquer momento.

Agradeço e enfatizo que sua participação contribui para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

---

Professora Mestre Neiva de Aquino Albres  
Rua João Mafra, 494. Bairro Brasília Machado. São Paulo – SP  
Fone: (11) XXXX-XXX  
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local / Mês / Ano.

---

Assinatura Sujeito

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – Universidade Federal de São Carlos  
E-mail: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)  
Fone (16) 3351-8110



São Paulo, 01 de fevereiro de 2012.

Questionário para participantes do grupo de estudo.

**Dados dos participantes da pesquisa**

1 -Nome:

2- Sexo F ( ) M ( )

2-Data de nascimento:

3- Nasceu surdo? ( ) sim não ( )

Relate um pouco sobre sua infância

4- Qual o tipo e grau da surdez?

5- Quando foi diagnosticada a sua surdez?

6- Você é oralizado(a)?

7 - Você é proficiente em português escrito?

8 - Sua família sabe se comunicar em Libras? Caso positivo, desde quando?

9- Quando aprendeu Língua de sinais?

10-Relate, sucintamente, sobre seu percurso escolar (ensino fundamental e médio).  
Onde estudou?

11- Você tem algum curso, formação específica de instrutor de Libras?

( ) sim não ( )

Curso(nome):

10- Se sim, esclareça o(s) curso(s), quantas horas, onde fez, etc.

12- Você tem a certificação do Prolibras?

( ) sim = ( ) ensino, e ( ) tradução

( ) não

13-O que você achou do curso de graduação em letras libras? Foi útil para a sua atuação?

14-Você cursou outra Graduação (Ensino Superior) ?

sim  não

Qual curso?

Em qual instituição?

15-Você já cursou pós-graduação?

sim  não

Qual curso?

Em qual instituição?

16- Há quanto tempo você trabalha como professor de libras?

17-Como você começou a trabalhar como professor de libras? Como você se tornou professor de Libras.convite....

18 - Relate brevemente este início de trabalho destacando:

ano?

onde?

Que dificuldades encontrou?

19 -Quais funções você já desenvolveu?

a) professor de libras para crianças surdas

sim  não

Em quais instituições/escolas?

b) professor de libras para adultos ouvintes em cursos livres?

sim  não

Em quais instituições/escolas?

c) professor de disciplina de libras em universidades?

sim  não

Em quais instituições?

Em quais cursos?

d) coordenação pedagógica?

sim  não

Em quais instituições/escolas?

e) produção de material didático de libras?

sim  não

Em quais instituições/escolas?

20 - Onde você trabalha atualmente?



## 9 ANEXOS

### **Anexo 1: Disciplinas dos cursos de formação de professores de ASL**

Apresentamos a seguir as disciplinas oferecidas nos três cursos, sendo elas: Estudo em ASL, Tópicos Especiais em ASL, Comunicação não verbal, Cultura Surda, Literatura Surda, Percepção, Psicologia e Surdez, Teorias de Aprendizagem e Aplicações, Psicolinguística, Psicologia Social, Sociologia da Linguagem, Sociologia da Surdez, Tradução de Língua para o Teatro; Pedagogia; Literatura; Linguística e ASL para aquisição de primeira língua (L1); ASL para Aquisição de segunda língua (L2); ASL para Instituições de Ensino Superior; e Ensino avançado de ASL.

Fonte: JACOBOWITZ, E. Lynn. A Look at Teaching Standards in ASL Teacher Preparation Programs. In: *Sign Language Studies*, Volume 8, Number 1, Fall, pp. 4-41, 2007. Disponível em: <<http://gupress.gallaudet.edu/SLS/SLS8-1.html#prepprogs>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

## **Anexo 2: Disciplinas dos cursos de formação de professores de LSF**

As disciplinas oferecidas no curso “formação para Ensino da LSF nas escolas de licença profissional (Bacharelado + 3 = *Licence professionnelle*)” são: Linguística Geral (50 horas); Linguística Aplicada em língua de sinais (50 horas); História e Cultura dos Surdos (45 horas); Análise contrastiva de gêneros do discurso escrito; LSF e francês (35 horas); Gerenciamento de Metodologia da pesquisa e projeto (30 horas); Diversidade de campos e abordagens em psicologia (40 horas); Aquisição da linguagem e conceituação (30 horas); Desenvolvimento Psicológico e Comunicação (30 horas); Contexto Socioeducativo (20 horas); Pedagogia e Psicologia Geral (45 horas); Ensino da LSF (45 horas); Projeto de Tutoria (150 horas) e Estágio.

As disciplinas oferecidas no curso “Especialização para o ensino de língua de sinais francesa – LSF” são: Os diferentes níveis de abordagem estrutural da linguagem: Semântica, Sintaxe, Fonologia, Aspectos sociolinguísticos; Política e planificação linguística; Origem das línguas de sinais; Funções e estruturas da língua de sinais francesa; Sinais de língua francesa iconicamente definidos: as características estruturais; Pedagogia geral e psicologia; Estabelecimento de metas e objetivos; Desenvolvimento de progresso educacional; Estudo de vários métodos de ensino de língua gestual; Progressão de um curso de LSF; Avaliação, Ferramentas educacionais necessárias; Aspectos históricos e contemporâneos da cultura surda; Abordagem antropológica da surdez: questões de identidade; Pertencimento e cultura; Transmissão e cultura surda (UNIVERSITÉ PARIS 8, 2010). Consideramos que o foco em modos de ensinar é sutil e ocupa pouco espaço nos currículos.

Fonte:

UNIVERSITÉ PARIS 8. *Enseignement de la Langue des Signes Française (LSF) en milieu scolaire Licence professionnelle*. Disponível em: < <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf-milieu-scolaire?fduree=6&fclass=8&fopen=9>> Acesso em: 03 mar. 2010.

*Spécialisation d'enseignement de la langue des signes française – DPCU*. Disponível em: < <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf>> Acesso em: 03 mar. 2010.

### **Anexo 3: Disciplinas do curso de Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP (Instituição A)**

As disciplinas oferecidas neste curso são: Ensino a Distância; Introdução aos Estudos Linguísticos; História da Educação de Surdos; Introdução às Neurociências; Linguística-I (Fonética e Fonologia); Introdução à Surdez; Escrita das Línguas Gestuais – I e II; História da Educação de Surdos – II; Bases Biológicas da Linguagem e Aquisição de Linguagem; Introdução às Ciências da Educação; Linguística – II (Morfologia); Estudos Surdos – I e II; Português como L2 – I, II e III; Linguística – III (Sintaxe); Neurociências e Cognição; Linguística – IV (Semântica); Métodos de Ensino e Aprendizagem; Lexicologia e Lexicografia nas Línguas Gestuais; Literatura das Línguas Gestuais; Ensino e Aprendizagem da LGP como L2; Linguística – V (Sociolinguística e Pragmática); Investigação em Linguística das Línguas Gestuais (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, 2011).

Fonte: UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA. Instituto de Ciências da Saúde – Lisboa. Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa (LGP), 2011. Disponível em: <[http://www.ics.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_fac.asp?SSPAGEID=922&lang=1&artigoID=39](http://www.ics.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_fac.asp?SSPAGEID=922&lang=1&artigoID=39)>. Acesso em: 17 abr. 1011.

#### **Anexo 4: Disciplinas do curso de Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP (Instituição B)**

As disciplinas do curso são: Desporto e Recreação (50 horas); Introdução à Linguística (50 horas); Língua e Prática Textual (55 horas); Língua Gestual Portuguesa – I (60 horas); Oficina Audiovisual (55 horas); Educação Postural e Atividade Profissional (50 horas); Intervenção em Contextos Profissionais – I (20 horas); Língua e Cultura Portuguesa (55 horas); Língua Gestual Portuguesa – II (60 horas); Linguística Portuguesa – I (50 horas); Ética e Deontologia Profissional (50 horas); Intervenção em Contextos Profissionais – II (20 horas); Introdução à Literatura Comparada (55 horas); Língua Gestual Portuguesa – III (60 horas); Linguística da Língua Gestual Portuguesa – I (50 horas); Aprendizagem e Desenvolvimento (55 horas); Bilinguismo e Surdez (55 horas); Expressão Dramática (50 horas); Intervenção em Contextos Profissionais – III (25 horas); Língua Gestual Portuguesa – IV (60 horas); e Linguística Portuguesa – II (50 horas).

Disciplinas com horas de Tutoria ocorrem em horário a ser estabelecido com o(s) docente(s) que trabalha(m) com as Unidades curriculares (UC), como disciplinas a serem escolhidas pelos alunos: História e Cultura da Comunidade Surda; Língua e Comunicação Profissional; Língua Gestual Portuguesa – V; Necessidades Educativas Especiais; Produção e Utilização de Materiais Pedagógicos; Carteira de Competências; Intervenção em Contextos Profissionais – IV; Linguística da Língua Gestual Portuguesa – II; Literatura para a Infância; Multimídia e Comunicação; Seminário de Projeto.

Há também as disciplinas optativas: Produção de Conteúdos Multimídia (70 horas); Ciência, Tecnologia e Sociedade (60 horas); Língua Estrangeira – Francês B1 (60 horas); Língua Estrangeira – Inglês B1; Língua Estrangeira – Inglês B2; Matemática, Cultura e Realidade; Tecnologias e Comunicação; Antropologia Cultural; Evolução das Ideias em Ciência; História dos Media<sup>56</sup>; Sociologia da Cultura e Interculturalidade; Comunicação e Património Literário; Língua Estrangeira – Francês B1; Língua Estrangeira – Inglês B1 e Língua Estrangeira – Inglês B2.

Fonte: INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETUBAL.. Plano de estudos geral. Disponível em: [http://www.si.ips.pt/ese\\_si/planos\\_estudos\\_geral.formview?p\\_Pe=126](http://www.si.ips.pt/ese_si/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=126). Acesso em: 22 abr. 2011.

---

<sup>56</sup> As horas de Tutoria ocorrem em horário a estabelecer com o(s) docente(s) da UC.

## **Anexo 5: Disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Libras – UFSC**

Dentre as disciplinas que compuseram o currículo da primeira turma, tem-se: Fundamentos da Educação de Surdos; Introdução aos Estudos da Tradução; Estudos Linguísticos; Introdução aos Estudos da Literatura; Introdução à Educação a Distância; Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; Escrita de Sinais I, II, III, IV; Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V, VI; Fonética e Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Aquisição da Linguagem; Sociolinguística; Teoria da Educação e Estudos Surdos; História da Educação dos Surdos; Ensino de Língua Materna; Educação de Surdos e Novas Tecnologias; Literatura Surda; Leitura e Produção de Textos; Semântica e Pragmática; Didática e Educação de Surdos; Análise do Discurso; Tradução e Interpretação da Língua de Sinais; Psicologia de Educação de Surdos; Metodologia de Ensino em Literatura Visual; Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1; Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2, Estágio em Literatura Visual; Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1; Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. Projeto político pedagógico do curso de Letras Libras. Florianópolis, LANTEC, 2006. Disponível em: <[http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto\\_libras\\_presencial\\_FINAL-nov2008.pdf](http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto_libras_presencial_FINAL-nov2008.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2011.

**Anexo 6: Relação de Instrutores capacitados no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2001 – 2003)**

No período de 2001 a 2003, o Grupo de Pesquisa da Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, sob a coordenação da Prof. Dra. Tanya A. Felipe executou o PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À EDUCAÇÃO DE SURDOS - Língua de Sinais: idioma que se vê (Área de Concentração: Educação dos Surdos; Área Temática: Língua de Sinais e sua Interpretação), em convênio com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação SEESP/MEC, quando se trabalhou, em parceria com todas as Secretarias de Estado de Educação e algumas Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior. (FENEIS, 2012)

**A - 2001 - Curso para Capacitação de Instrutores/Agentes Multiplicadores de Libras - Brasília/DF Convênio PNUD (Certificado da UnB - 40 h/a)**

<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>Rio de Janeiro</b>
Giselle Maciel Monteiro Rangel	Iracema Guimarães Muller
Marcelo Silva Lemos	Luis Carlos dos Santos Souza
Monique Giusti Reveilleau	Moises Gazalé
Tibiriçá Vianna Maineri	Patrícia Batista Faria Gazalé
<b>Santa Catarina</b>	<b>Pernambuco</b>
Dionísio Schmidt	Antonio Carlos Cardoso
Fabio Irineu da Silva	Magda Souto Rosa do Monte
	Patrícia Cardoso dos Santos
<b>Paraná</b>	Flávio E.C.P. de S.Rodrigues
Heliane Cristina Diorthe Rampazzo Alves	
Irene Mullerleily Stock	<b>Pará</b>
Karin Lílian Strobel	Maria do Socorro Silva Bonifácio
Luciano de Souza	Raimundo Cleber Teixeira Couto
Orceni Antunes de Matos	
Sheila Regina de Cuffa	<b>Amazonas</b>
	Franklin Ferreira Rezende Junior
<b>Minas Gerais</b>	Silvio Marcio F. de Alencar
Amauri do Amaral Junior	
Leonardo Macedo Silva	<b>Rio Grande do Norte</b>
	Sédina dos Santos Jales
<b>Mato Grosso</b>	Simone Patrícia Soares de Souza
Elizabeth Novaes dos Santos Petroni	
Luiz Dinarte Faria	<b>Ceará</b>
	Maria Maisa Farias Jordão
<b>Brasília –DF</b>	Willie Cysne Prado e Vasconcelos
Gricélia Silva Carvalho	
Luciana Lima Delforge	<b>Maranhão</b>
Falk Soares Ramos Moreira	Márcia Souza do Nascimento
	Mônica da Silva Lima

<b>São Paulo</b>	
André Luiz Maziolli Rosa	<b>Alagoas</b>
Patrícia Hipólito de Alexandria	Mauricio Roberto de Melo Silva
Priscila Roberta Gaspar	Veruska Paloma do C. Araújo
Renato Paulino de Lira	
Sylvia Lia Grespan Neves	<b>Bahia</b>
	Larissa Silva Rebouças
<b>Mato Grosso do Sul</b>	Milton Guimarães Bezerra Filho
Clara Ramos Pedroza	
Shirley Vilhalva	
<b>Goiás</b>	
Flaviane Reis do Carmo	

**B - 2001 -2002 - Relação de Instrutores capacitados no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos Convênio MEC/SEESP/FNDE**

Célio Castro	
Denise Câmara Lopes	<b>Amapá</b>
Luíza Helena de Almeida	Dayse Cristine dos Santos Toscano
Maria Regina Tavares Paes	Demetrius Ribeiro da Costa
Marlon Loureiro Ulhôa	Gabriel Lelis Cordeiro do Carmo
Nivaldo Marino de Lima	Hegon Henrique Cardoso Favacho
Paulo Roberto Moreira	Reffson Corrêa Rodrigues
Patrícia Luíza Ferreira Pinto	Vanildo Alfaia Rodrigues
Marcos Antonio de Souza Junior	Pamella Elaine Prestes da Cunha
Maria Auxiliadora Santos Menezes	Maria José Noronha de Castro Bezerra
Zuleica Lumena L. Miranda	
<b>Mato Grosso</b>	<b>Amazonas</b>
Andréa dos Santos Leite	Celso Trindade Santos
Bornadete de Fátima Faria	Eliete Leite dos Santos
Doracy Franco Cândido Silva	Érika Vanessa Ribeiro Mattos
Elza da Silva	Hailton Ramos Pereira
Elzita Maria da Costa	Hamilton Pereira Rodrigues
Everaldo Aparecido de Oliveira	Jackson da Silva Vale
Grazielle Cristine Fortes Meza	Marlon Jorge Silva de Azevedo
Grasiele Moraes da Silva Mathias	Vera Lúcia de Araújo Bastos
Joice Meirelles	Waldeth Pinto de Matos
Helena Botelho de Campos Faria	
Luciene Bená	
Maria Faustina de Barros Tavares	<b>Maranhão</b>
Mirene de Souza Faleiro	Claúdio J. G. de Oliveira
Mônica Picoli Querubim	Carlos Eduardo Sá Reis
Priscila Bernardes Franco	Janaína Gabrielle Soares
Renê Vendruscolo	João Lisboa Araújo
Rosana Cristina Anzelhote	José Gomes Oliveira Júnior
Tamy Lessi Caldeira	Keilanne Vieira Ramos
Elizabeth Novaes dos Santos Petroni	Lídia Maria Trinta Arouche
	Lúcia Helena M. A. França
<b>Brasília -DF</b>	Luziane de Jesus da Silva
Adriana Gomes Batista	Maik Waldemar A. Oliveira
Denilton Nascimento Silva	Márcia de Oliveira Pereira
Francisco das Chagas R. da Silva	Márcio Roberto Silva e Silva

Isaías Leão Machado Félix	Márcio Stepheson P. Maicila
Márcia Francisca Diogo Rodrigues	Rosemary A. Gonçalves
Marlice José Araújo	
Messias Ramos Costa	
Waldimar Carvalho da Silva	
<b>Pará</b>	<b>Ceará</b>
Ana Cristina Chaves Neves	André Henrique Conrado A. Vasconcelos
Arlindo Gomes de Paul	Andreia Nogueira Machado
Elen Susan Ferreira Furtado Formigosa	Antônio Nelson Teixeira Moreno
Fernando Augusto Negrão dos Santos	Carlos Eduardo Pontes Ribeiro
Flávio Matheus Goulart do Nascimento	Débora de Vasconcelos Souza
Giselle Pereira de Melo Carvalho	Ellen Soares de Loiola
Glória da Conceição Ferreira	Érika Eduardo Saraiva
Heraldo Célio Fernandes Palheta	Flávio William Rocha Gomes
Ivanilda da Silva Leal	Francisco Juciano e Silva
Jairo Dean Teixeira	Francisco Sandro Quintelha de Melo
Maria Valdereis Araújo	Francisco Sérvulo Gomes Lima
Mickellen dos Santos Gentis	Joaci Pires Gomes
Odemar Laumé Gonçalves	João Martins de Moraes Neto
Rita de Cássia Baptista Guerreiro	Katia Lucy Pinheiro
Rosângela Maria Martins dos Anjos	Márcio Rogério R. Cantanhedes
Rubens Alexandre de Oliveira	Maria Adélia nascimento Holanda
Tatiane do Socorro Vaz Rodrigues	Maria Márcia Fernandes de Azevedo
Valter Júnior Costa Alvarenga	Rachel Lopes Monroe
Marielson Ramos de Freitas	Rundesth Saboia Nobre
Raimundo Cléber Teixeira Couto	
<b>Rio Grande do Norte</b>	<b>Alagoas</b>
Ana Regina Freire Guedes	Arnaldo Nascimento dos Santos
Benedito Andrade Neto	Francisco Erivaldo Guerra Benevides
Denilza Peres de L. Rodrigues	Mônica Alves de Melo Silva
Elizabeth de A. Ferreira	Veruska Palma do C. Araújo
Elizabeth Regina A. de Silva	
Fábio R. de Medeiros	<b>Roraima</b>
Gilson Ferreira da Costa	Albener de Oliveira Viana
Heloísa da Costa Medeiros	Eduardo Rangel de Oliveira
Janaína Gomes de Azevedo	Hiderlan Matão Bonfim
Jaqueline Cardoso da Silva	Raimundo de Lima Viana Filho
José Arnor de Lima Júnior	Wendecley Heide Silva Lima
Josemberg Francisco M. Silva	Ronildo Fernandes de Melo
Leonardo José Soares Alves	
Lílian Débora A. Nascimento	
Maria Augusta Botelho Neta	<b>Sergipe</b>
Marinaldo Paulino de Souza	Ann Rachel dos Santos
Niascára Valeska N. Souza	Alexsandra de Aragão Pinheiro
Raiderly da Silva Fernandes	Cleverton de Andrade Santos
Rejane Filgueira da Silva	Fábio Santos
Sheila de Oliveira	Givanilde dos Santos
Vanessa da Silva Gondin	José Emerson dos Santos
	Liana Maynard Garcez Silva
	Rudson de Jesus Santos

<b>Pernambuco</b>	Tânia Mara dos Santos Sampaio
Adriana Cecília Uchôa C. Neto	Wilma da Silva Pinheiro
Bernardo Luís Torres Klimsa	Amilton dos Santos Júnior
Betiza Pinto Botelho	
Jadson Cristóvão Rodrigues	
João Manoel da Silva	<b>Rio de Janeiro</b>
Leane Pereira Cordeiro	Adilson Rodrigues Júnior
Maria Cristina Magalhães L. da Silva	Alexandra Ferreira da Paiva
Regilene Soares Dias	Ana Lúcia Cascardo
Terezinha de Jesus dos Santos	Denilson Messias Marriel
Wanda Maria Paiva Pinheiro	Elaine Maria de Lima Bulhões
Ana Lúcia Martins Soares	Heveraldo Alves Ferreira
Ana Lúcia Pereira da Silva	Isabel Cristina da Torre Fernandes
José André Florentino Pinto	Jeanie Lisa M. Ferraz
Lindilene Maria de Oliveira	José Eduardo G. da Costa
Luciana Cristina Costa Mousinho	Leonardo do Nascimento
Maria de Fátima Oliveira Azevedo	Luiz Mauro dos Santos
Magda Souto Rosa do Monte	Marco Aurélio Teixeira Rosa
Climerio de Queiroz Brayner Junior	Mônica Santos Ribeiro
Daniel Fernandes de Melo Junior	Nívea Maria Ximenes de Matos
Edmilson J. Alexandre da Silva Junior	Regina Lúcia M. Lage
Edson Flavio da Silva	Rejane Silveira da Silva
Elyszandra Almeida Lacerda	Rita de Cássia Dutra Marques
Felipe Pires Ferreira Santos de Lima	Sandra Lúcia Rabelo Vieira
Floripes Antonio Leal Neto	Wagner Cabral dos Santos
Geraldo Barbosa do Santos	
Gerlania Gouveia de Souza	<b>Mato Grosso do Sul</b>
Jackson da Silva	Adriano de Oliveira Gianotto
Jonatã Alves Malaquias	Alessandra Souza da Cruz
José Carlos Marques da Silva	Carla da Cruz
Lílian Karla Sales de Melo	Denilson de Souza Ferreira
Luciane Candido de Souza	Edio Tadeu Leite Waismann Asen
Manoel Miguel da Silva Junior	Elaine Aparecida de Oliveira
Marcelo Sergio da Silva	Eliane Negreiros de Lima
Marco Aurélio Dias de Melo	Eliane Vieira da Silva
Marcos Antonio Dias de Melo	Eliza Ferreira Paulino Borges
Maria Helena Soares de Oliveira	Elizeia Fonseca Mlina de Souza
Mirobaldo V. de Castro Correia	Graziela dos Anjos Melo Rocha
Moacyr Vasconcelos de A. Neto	Helen Trefgzer Ballock
Plínio Gustavo E. Barros Correia	Katiane Souza Bispo de Almeida
Rodrigo Sampaio Braga	Orizângela Dias Hortêncio
Sandra Alves da Mata	Regina Célia Duarte da Rocha
Sergio Ricardo Lira Florêncio	Rivar Souza da Silva
	Zanúbia Dada
<b>Goiás</b>	
Carolina Resende	<b>São Paulo</b>
Edson Franco Gomes	Adriane Gomes
Francisco Ferreira de Oliveira	Alexandre Fernandes do Canto
Hiran Alcântara de Moura	Alexandre Jurado Melendes
Jesiel Brigida de Souza	Arlenice Guerato
Joanilson Luiz Faleiros da Silva	César Pedrosa de Oliveira
Maria Inês Souza Maia	Cristiane Esteves de Andrade
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia	Cristiano de Castro Assumpção Koyama

Sérgio Vaz Mendes	Daniel Choi
Soraya Aparecida Valverde Faleiros	Eduardo Sabanovaite
Silvia Saraiva França	Elomena Barbosa de Almeida
	Flaviana Borges da Silveira
	Iara de Almeida Casalecchi
	Íris Pedrosa de Oliveira
	João da Cruz Alves da Costa
	João Luiz Nascimento
	Juliana Soares de Araújo Andrade
	Luciano Alves Pinheiro
	Moryse Vanessa Saruta
	Niuro José Toppazi Júnior
	Patrick Roberto Gaspar
	Reinaldo Alves dos Santos
	Ricardo Nakasato
	Priscila Roberta Gaspar
	Arlete de Paula
	Celso Badin
	Claudia Hayakawa
	Flávia do Amaral Rosário
	Flávio Grinevicius
	Geni Aparecida Fávero
	Guilherme Alves de Queiroz
	Jair Moreira da Silva
	Maria Carolina Verri Campos
	Marlon Lira
	Morgana Siqueira
	Neivaldo Augusto Zovico
	Palmira Barranqueiro
	Paulo de Queiroz Freitas
	Regina Loterio Cavalheiro
	Rodrigo E. Sabro
	Sandro dos Santos Pereira

## Anexo 7: Relação de Centro de Apoio a Educação de Surdos - CAS no BRASIL

Unidade da Federação	Cidade	Estadual/Municipal	Sede	Local (Escola, Semed, Seduc, etc.)	Endereço	Bairro	CEP	DD	Telefone	Responsável
AC	Rio Branco	Estadual	Escola Especial	CEES- Centro Estadual de Educação de Surdos	Rua Rio Grande do Sul, 2600	Aeroporto Velho	69.903-420	68	3225-0512	Helena Sperotto
AL	Maceió	Estadual	Próprio	CAS-Profª Joelina Alves Cerqueira	Rua Ernesto Gomes Maranhão, S/n	Jatiuca	57.036-860	82	3315-3925	Maria Cícera Bernardo Cardoso
AM	Manaus	Estadual	Escola Especial	Escola Estadual de Atendimento Específico Maiara Redman Abdel Aziz	Rua Jornalista Umberto Caldeiraro Filho, 903 B	Adrianópolis	69.057-021	92	3642-4148	Maria Estelita Pereira Ferreira
AP	Macapá	Estadual	Próprio	Centro de Atendimento ao Surdo	Av. Mendonça Furtado, 1280	Centro	68900060	96	3212-1166	Leila Maria Freitas da Silva Santos
BA	Salvador	Estadual	Próprio	Centro de Capacitação de P.f.da Educação e Atend.- Wilson Lins - Escola de 1ª à 4ª série para educandos surdos	Rua Raimundo Pereira Magalhães, nº 150	Ondina	40.170-430	71	3247-7470	Maria Sueli Pereira da Silva
CE	Fortaleza	Estadual	Anexo de Escola Especial	Instituto Cearense de Educação de Surdos	Av. Rui Barbosa, 1970/A	Aldeota	60.119-221	85	3101-7011	Francisca Odette Araújo Barroso
DF	Brasília	Estadual - DF	Escola Especial	Escola Classe 315 Sul	SQS 315 SUL, Área Especial	Asa Sul	70384-000	61	3901-2491	Claúdio Gomes dos Santos
ES	Vitória	Estadual	Escola Especial	Escola de Educação Oral e Auditiva	Av. Dário Lourenço de Souza, nº 752	Santo Antonio	29.026800	27	3322-2315	Eliane Teles Bruim
GO	Goiânia	Estadual	Antiga Escola Estadual	CAS - GO	6ª Avenida esquina com Rua 217, 21	Setor Leste Universitário	74603-040	62	32017007	Meranda Assunção S. Aquino
MA	São Luís	Estadual	Escola Pública Regular	CAS - Professora Mª da Glória Costa Arcangelli	Rua Armando Vieira da Silva, S/N	Apeadouro	65099-110	98	3222-5439	Cleomar Lima Pereira
MG	Belo Horizonte	Estadual	Escola Especial	Escola Estadual Francisco Salles	Rua Guajajaras, 1887	Barro Preto	30.180-101	31	3293-8477	Fernando Eustáquio Guedes
MG	Montes Claros	Estadual	Escola Especial	Esc. Est. Educ. Esp. Abdias Dias de Souza	Rua São José 567	Todos os Santos	39.400-119	38	32224412	Lucienne Veloso de Melo
MG	Varginha	Estadual	Órgão da SEEDUC	Pólo Regional de Atendimento ao Professor	Av. Benjamin Constant, 280	Centro	37010000	35	3212-9480	Tatiana Galhardi Moraes
MS	Campo Grande	Estadual	Alugado	CEESP - Centro de Educação Especial Inclusiva	Rua Franklyn Roosevelt, 68	Jardim Acimação	79.002-470	67	3314-1274 / 1275	Suliane Kelly Aguirre de Barros
MT	Cuiabá	Estadual	Alugado	CASIES - Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação	Rua dos Crisântemos, 16	Jardim Cuiabá	78043-156	65	33214346	Norma Sueli Sales Nascimento

				Especial						
PA	Belém	Estadual	Sem Local	(aguardando espaço)	NÃO ESTÁ FUNCIONANDO	x	x	91	x	Marceon e Farias Correia
PB	João Pessoa	Estadual	Órgão da SEEDUC	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência	Rua Dr. Orestes Lisboa, s/n°	Conjunto Pedro Gondim	58.031-090	83	3244-0707 Ramal - 232	Hoverdia no César Pereira Caetano
PE	Recife	Estadual	Escola Inclusiva	Escola Estadual Conêgo Rochael de Medeiros	Av. Mário Melo s/n	Santo Amaro	50.040-010	81	3423 - 8238	Mª Dione Monteiro
PI	Teresina	Estadual	Próprio	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento a pessoa com surdez	Rua Major Osmar Félix s/n°	Monte Castelo	64016-250	86	3216 - 3202	Rachel Medeiros Benigno Andrade
PR	Cascavel	Municipal	Alugado	Centro de Capacitação de Profissional ao Surdo/ EJA / CAP	Av. Assunção, 1757, Terminal Rodoviário, Sala 237	Centro	85805-030	45	3902 1240	Rosiene Queres de Aguiar
PR	Curitiba	Estadual	Universidade	Prédio Histórico de Curitiba	Praça Santos Andrade n° 50	Centro	81531-900	41	3225-2988	Flávia Valente
RJ	Rio de Janeiro	Estadual 2008	Escola Regular	Inst. de Educação Carmela Dutra	Av. Ministro Edgard Romero n° 491	Madureira	21360-200	21	2482-8085	Leticia Peçanha M. Cunha
RN	Natal	Estadual	Própria	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento a pessoa com surdez	Rua Amaro Mesquita, 20	Morro branco	59056-270	84	32322 827	Ruth Queiroz de Medeiros
RN	Mossoro	Estadual	Própria	Centro Estadual de Capacitação de educadores e Atendimento ao surdo	Av. Rio Branco, s/n	Centro	59605-400	84	3315 - 5621	Mª Goretth Diogenes Medeiros
RO	Porto Velho	Estadual	Provisório	Secretaria de Educação	Rua Paulo Leal, 357	Centro	76801094	69	3216 5314	Aldelina Vasquez Borba Rabello caspvhs educ@yahoo.com
RR	Boa Vista	Estadual	Próprio	CAS / CAP	Av. Major William, 1614	São Francisco	69.311-110	95	3623 - 2607	Angela Micenia Viera Marques
RS	Porto Alegre	Estadual	FADERS	FADERS – Fund. de Artic. e Desenv. de Políticas Públicas das Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades	Rua Morretes, 222	Santa Maria Goretti	91.030-300	51	3325 - 1850	Janaina Pereira Claudio (surda)
SC	São José	Estadual	Órgão do Estado	Fundação Catarinense de Educação Especial	Rua Paulino Pedro Hermes, 2785	Nossa Senhora do Rosário	88.108-500	48	33811 650	Jeane Rauh Probst Leite
SE	Aracaju	Estadual	Secretaria de Educação	Divisão de Educação Especial	Trav. Baltazar de Gois 86, 26 andar, Edifício Estado de Sergipe	Centro	49009-900	79	32119 622	Talita Cavalcanti Pergentino dos Anjos

SP	Ribeirão Preto	Municipal	Sede Prefeitura	CAS	Viscondi de Abaeté 232	x	14025-009	16	3977-9100	Luciana Andrade Rodrigues
TO	Palmas	Estadual	Escola Comum	Centro de Formação de Profissionais e Apoio às Pessoas com Surdez	206 norte 3,L04, lote 4	Centro	770013-020	63	3218 – 6118/6103	Márcia Dias Costa

Fonte: <http://www.feneis.org.br/page/cas.asp>

**Tabela atualizada em 17/02/2010**

**Anexo 8: Currículo do curso em Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Departamento de Administração Escolar**

***CURRÍCULO DO CURSO***

**Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura**

**Currículo: 20062**

**Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**

**Documentação:** Resolução 002/CUn/2007, de 02 de março de 2007

**Objetivo:** 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.

**Titulação:** Licenciado em Letras

**Diplomado em:** Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

**Período de Conclusão do Curso:** Mínimo: 8 semestres Máximo: 8 semestres

**Carga Horária Obrigatória:** UFSC: 2200 H/A CNE: 2200 H/A

**Coordenador do Curso:** RONICE MULLER DE QUADROS

**CURRÍCULO DO CURSO**

**Disciplina tipo H/A Aulas Equivalentes Pré-Requisito Conjunto**

**1º Período**

**EED9201 Fundamentos da Educação de Surdos Ob 60**

*História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos. Identidades surdas: identificações e locais das identidades (família,*

escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais.

**LLE9101 Introdução aos Estudos da Tradução Ob 60**

Conceitos, tipologias e conscientização dos problemas teóricos e práticos da Tradução. Mapeamento dos Estudos da Tradução.

**LLV9101 Estudos Linguísticos Ob 60**

Iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna.

**LLV9102 Introdução aos Estudos da Literatura Ob 60**

Introdução aos conceitos básicos da teoria literária necessários a uma iniciação eficiente na leitura crítica de textos literários.

**MEN9101 Introdução à Educação a Distância Ob 60 3**

A modalidade de Educação a distância: histórico, características, definições, regulamentações. A Educação a distância no Brasil. A Mediação pedagógica na modalidade Educação a distância. Organização de situações de aprendizagem. Ambientes virtuais de Ensino-aprendizagem.

**2º Período**

**LLE9102 Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (PCC 30 Ob 90h/a)**

Estudo de princípios de Linguística Aplicada e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa em LA em diferentes contextos. Posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e aprendizagem, no que concerne os princípios fundamentais da LA. Atividades de prática como componente curricular.

**LLE9111 Escrita de Sinais I Ob 60**

Aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma.

**LLE9121 Língua Brasileira de Sinais I (PCC 30 h/a) Ob 90**

O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e linguísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: fonologia e morfologia. Atividades de prática como componente curricular.

**LLV9103 Fonética e Fonologia Ob 60**

Introdução aos princípios gerais da Fonética Articulatória. Relação entre fonética e fonologia. Introdução às premissas da descrição e análise fonológica. Processos fonológicos básicos.

**LLV9104 Morfologia Ob 60**

As palavras e sua estrutura. Morfemas: conceito, tipologia e análise morfológica.

### 3º Período

#### **LLE9112 Escrita de Sinais II Ob 60**

*O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais.*

#### **LLE9122 Língua Brasileira de Sinais II (PCC 30 h/a) Ob 90**

*Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Atividades de prática como componente curricular.*

#### **LLV9105 Sintaxe Ob 60**

*Os constituintes. A relação núcleo, argumentos e adjuntos. A estrutura das sentenças.*

#### **LLV9106 Aquisição da Linguagem Ob 60**

*Estágios de desenvolvimento lingüístico na criança. Cognição e linguagem. Natureza do conhecimento lingüístico na criança. Universalidade e uniformidade na aquisição da linguagem. O papel da experiência na aquisição.*

#### **LLV9107 Sociolingüística Ob 60**

*Língua e sociedade. Preconceito lingüístico. Contato lingüístico. Pidgins e creoulos.*

### 4º Período

#### **EED9202 Teoria da Educação e Estudos Surdos Ob 60**

*Abordagens tradicionais do currículo na escolarização dos surdos: práticas e discursos. Introdução à Teoria Crítica do currículo. Currículo e ideologia, linguagem, poder, cultura, política cultural. Estudos Surdos. Estudos Culturais, o currículo na educação de surdos.*

#### **EED9203 História da Educação dos Surdos Ob 60**

*História da surdez e dos surdos. Relações históricas entre a educação e a escolarização. A comunidade surda: organização política, lingüística e social. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Educação dos surdos e família: os pais ouvintes e os pais surdos. O diagnóstico da surdez. As relações estabelecidas entre a família e a criança surda. O impacto na família da experiência visual. A língua de sinais e a família com criança surda. A formação da identidade da criança surda filha de pais ouvintes. Atividades de prática como componente curricular.*

#### **LLE9103 Ensino de Língua Materna Ob 60**

*Ensino operacional e reflexivo da linguagem. Análise e produção de material didático.*

#### **LLE9113 Escrita de Sinais III Ob 60**

*Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adultos. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.*

#### **LLE9123 Língua Brasileira de Sinais III (PCC 30 h/a) Ob 90**

*O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso*

dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores. Atividades de prática como componente curricular.

## 5º Período

### **EED9204 Educação de Surdos e Novas Tecnologias Ob 60**

A utilização do vídeo, da videoconferência, da Internet, das redes e multimídia na educação de surdos. Conhecer alguns softwares disponíveis específicos para surdos.

-

### **LLE9104 Literatura Surda Ob 60**

----

### **LLE9105 Leitura e Produção de Textos Ob 60**

Leitura: criação de vínculos leitor/texto, pela introdução do aluno na tradição do conhecimento veiculado pelo texto escrito. Interpretação: leitura nas entrelinhas. O diálogo oralidade/escrita. Da fala para a escrita - atividades de retextualização.

### **LLE9124 Língua Brasileira de Sinais IV (PCC 30 h/a) Ob 90**

Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista lingüístico e topográfico. Atividades de prática como componente curricular.

### **LLV9108 Semântica e Pragmática Ob 60**

Noções básicas: sentido e referência, acarretamento, anáfora, pressuposição, tempo, aspecto, modalidade, operadores, quantificadores. Máximas conversacionais. Implicaturas. Atos de fala. Déixis.

## 6º Período

### **EED9205 Didática e Educação de Surdos Ob 60**

Por uma educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos.

### **LLE9106 Análise do Discurso Ob 60**

-----

### **LLE9107 Tradução e Interpretação da Língua de Sinais Ob 60**

A mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. A definição do que representa o `intérprete-pedagógico` na educação de surdos.

### **LLE9125 Língua Brasileira de Sinais V (PCC 30 h/a) Ob 90**

Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular.

### **PSI9102 Psicologia de Educação de Surdos Ob 60**

Da gestação ao nascimento da criança surda. Do descobrimento da surdez pelos pais. O

*desenvolvimento da comunicação familiar. A descoberta, pelo surdo, da diferença. A fase escolar. A profissionalização. Representações da surdez e o seu impacto no desenvolvimento da criança surda. O desenvolvimento cognitivo da criança surda. Pensamento e linguagem na criança surda. Aparelho psíquico e alteridade. Língua materna (transmissão da falta) e língua de sinais (transmissão da cultura). Corpo natural e corpo simbólico. A descoberta do eu e do outro. A constituição da personalidade.*

## 7º Período

### **LLE9126 Língua Brasileira de Sinais VI (PCC 30 h/a) Ob 90**

*Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolingüística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação lingüística. A questão do bilingüismo: português e língua de sinais. Atividades de prática como componente curricular.*

### **LLE9130 Metodologia de Ensino em Literatura Visual (PCC Ob 120 90 h/a)**

*Metodologia do ensino da literatura visual. Organização de unidades pedagógicas de língua e literatura na língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular.*

### **LLE9131 Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1 (PCC 30 h/a) Ob 60**

*Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais, por meio do contexto e textualização em sinais articulada com o uso da língua e da prática da análise lingüística. O ensino de língua de sinais a partir da diversidade textual sinalizada: análise dos aspectos temáticos, estruturais, lingüísticos e a funcionalidade dos textos nos diferentes contextos sociais. Aspectos estruturais do conto e abordagem no ensino. Análise dos livros didáticos existentes no país. Análise de fitas de vídeo didáticas. Atividades metalingüísticas como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto sinalizado. Produção de unidades pedagógicas para o ensino fundamental, tendo em vista a articulação dos componentes lingüísticos: leitura de textos literários e não literários, produção textual e análise lingüística. Noções de planejamento. Atividades de prática como componente curricular.*

### **LLE9132 Metodologia Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2 (PCC 30 h/a) Ob 120**

*Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais como segunda língua, por meio do contexto e textualização em sinais articulado com o uso da língua e da prática da análise lingüística. Análise dos livros didático existentes no país. Atividades metalingüísticas como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto: expressões não manuais. Noções de planejamento. Produção de unidades pedagógicas. Atividades de prática como componente curricular.*

## 8º Período

### **LLE9140 Estágio em Literatura Visual Ob 60**

*Metodologia do ensino da literatura visual a partir de diversos gêneros literários explorando*

*diferentes elementos da língua de sinais (configurações de mão, movimentos, pontos de articulação). Organização de unidades pedagógicas de língua de sinais e literatura visual, enfocando a produção em vídeos.*

**LLE9141 Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1 Ob 180**

*Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de sinais e escrita da língua de sinais: conhecimento da realidade e análise do processo de articulação teoria/prática. Planejamento e programação de estágio língua de sinais e escrita da língua de sinais. Docência compartilhada com a escola campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino da língua de sinais e escrita de sinais.*

**LLE9142 Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2 Ob 180**

*Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de Sinais como segunda língua. Planejamento e programação de estágio da língua de sinais como segunda língua compartilhado com o campo de estágio. Docência compartilhada com o campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino de língua de sinais como segunda língua.*

Fonte: UFSC – Currículo do curso – Registrado na Data: 10/07/2009 Núcleo de Processamento de Dados

## **Anexo 9: Atividades da disciplina de Libras I (2o período) do curso de Letras Libras**

Atividade 1 - Analise a figura do cérebro que esta no AVEA e, ao clicar em cada uma de suas regiões, preencha a linha com a informação sobre os aspectos da língua de sinais e de seu processamento que acessam a respectiva região cerebral (movimentos, expressões faciais, sinais que identificam localizações espaciais, compreensão, produção)

Atividade 2 - Visite alguns dicionários de libras disponíveis on-line para ter uma ideia da arbitrariedade dos sinais e depois comente a sua impressão relacionando com as propriedades listadas.

### Atividade 3

1 - Identifique os mitos que aparecem nos diálogos filmados justificando a sua resposta.

2 - Eleja 10 sinais da língua de sinais brasileira 10 sinais da língua de sinais americana 10 sinais da língua de sinais portuguesa e observe as diferenças identificadas entre eles. A partir disso, faça uma análise reflexiva quanto à ideia de que os sinais sejam universais.

3 - Faça uma lista dos 10 sinais eleitos que estejam disponíveis nas três línguas, a Libras a ASL e a LGP. Procure incluir na lista o máximo de sinais abstratos, ou seja, sinais que representem sentimentos, emoções e ideias. Por exemplo, sinal de FÁCIL, de CONFUSÃO, de PERIGOSO, de SIMPLES, de ALEGRIA, assim por diante. Você terá que fazer uma tradução dos sinais para o inglês para fazer a procura no site da língua de sinais americana. Utilize o dicionário virtual de português-inglês.

Atividade 4 - Nos dicionários das línguas de sinais brasileira portuguesa e americana

faça um levantamento de 10 sinais que possivelmente tiveram origem gestual. Faça uma reflexão quanto à gestualidade e sua iconicidade, flexibilizando a sua representação tratada como universal.

Faça uma lista dos 10 sinais eleitos que estejam disponíveis nas três línguas, LIBRAS, LGP e ASL. Procure incluir na lista o máximo de sinais concretos, ou seja, sinais que representem alimentos, roupas e objetos em geral. Por exemplo, BANANA, BLUSA, DINHEIRO, assim por diante. Utilize novamente o dicionário virtual de português-inglês para traduzir os sinais elencados no inglês e procurá-los na língua de sinais americana.

Atividades 5, 6,7,8 e 9: exercícios no AVEA

Atividade 10 - Exercícios no AVEA.

Atividade 11- A partir dos dicionários da língua de sinais brasileira disponíveis online e de seu próprio conhecimento da língua, identifique cinco sinais com morfema aditivo, cinco sinais com morfema reduplicativo, cinco sinais com morfema alternativo, cinco sinais com morfema zero e cinco sinais com morfema subtrativo.

Atividade 12

Liste 10 sinais que são realizados com apenas uma mão.

Liste 10 sinais que são realizados com duas mãos e a mesma configuração de mão observando a condição de simetria.

Liste 10 sinais que são realizados com duas mãos e duas configurações de mãos.

Atividade 13 - Vamos revisar e pesquisar na libras!

Liste 10 derivações de nomes a partir de verbos.

Liste 10 sinais com processo de composição.

Liste 10 sinais que incorporam numerais.

Liste 10 sinais com incorporação de negação.

Atividade 14 - Assista a filmagem sobre o cérebro e o processamento da língua de sinais no DVD a Temática ‘Linguagem, Cérebro e Língua de Sinais’ e identifique a utilização da flexão de pessoa, número, grau e aspecto.

Atividade 15

Elaborar uma atividade para trabalhar com as configurações de mão.

Elaborar uma atividade para trabalhar com as locações.

Elaborar uma atividade para trabalhar com os movimentos.

Elaborar uma atividade para trabalhar com os processos de derivação na língua de sinais.

Elaborar uma atividade para trabalhar com os processos de flexão na língua de sinais

## Anexo 10a: Apostila de Libras da FENEIS- SP - Plural

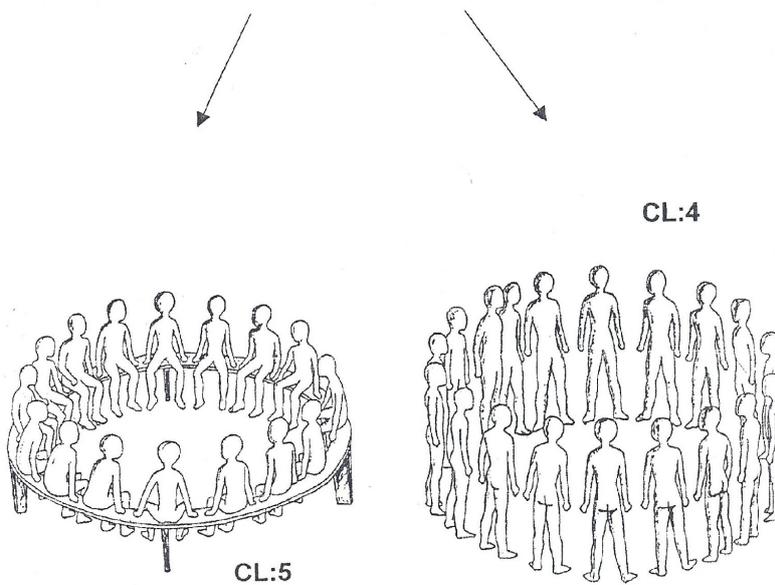
### 1.3 Plural

1] CL-P (Classificador – plural) é utilizado em LIBRAS, principalmente a configuração de mãos.

Exemplo, **CL-P** e **CL:V**, duas pessoas; **CL-P** e **CL:Λ**, uma pessoa andar ou parar.

Exemplo: **CL-P** e **CL:1, 5 e 4**

Classificador Plural : Configuração de mãos



## Anexo 10b: Apostila de Libras da FENEIS- SP - Plural

### 1.4 Plural



CL: Mãos abertas  
+Pessoa andar: escola  
                  rua  
                  metrô



CL:4+4  
+Pessoa fila: ponto-ônibus  
                  banco  
                  cinema



CL:4+4  
+Pessoa +fila: hospital  
                  caixa  
                  teatro



CL: 5  
+Pessoa sentar: aula  
                  jantar  
                  reunião



CL:U+U  
+Pessoa pé: futebol  
                  policial  
                  soldado



CL: Mãos abertas  
+Pessoa sentar: auditório  
                  cinema  
                  teatro

**PLANO DA 2ª AULA**

---

**A – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

No final da aula os alunos poderão:

- > Reconhecer vários verbos para utilizar os classificadores
- > Treinar as frases em Classificadores sobre os verbos

**B – RECURSOS MATERIAIS**

- > Figuras ou gravuras
- > Quadro e giz

**C – CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS**

*Orientações do Professor*

**Anexo 10d: Apostila de Libras da FENEIS- SP - Verbo andar e verbo correr**

**2 Verbo: Andar**



CL: V  
1 Pessoa andar: rua  
desfile  
viaduto



CL: V  
1 Pessoa andar: escada  
subir  
voltar

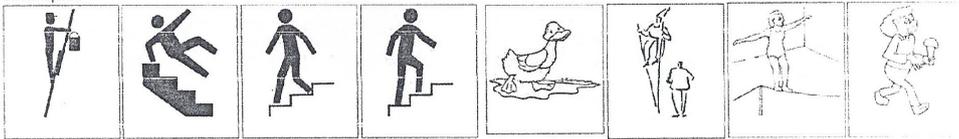


CL: S+S  
1 cão andar: casa  
floresta  
rua



CL:  
1 pato andar: rua  
floresta  
sítio

Exemplo:



**2.1 Verbo: Correr**



CL: 5  
1 Pessoa correr: rua  
floresta  
praça



CL: mãos abertas  
+ Pessoas correr: escada  
subir na escada  
rua

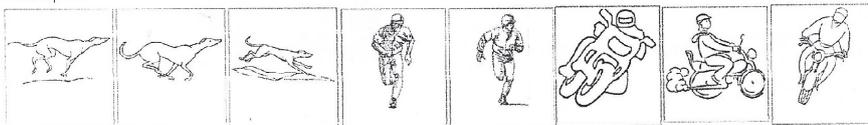


CL: mãos abertas  
1 animal correr: floresta  
estada



CL: B+B  
2 carros correr: formula  
terra  
rua

Exemplo:



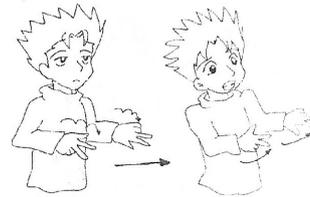
**2.2 Verbo: Escorregar**



CL: V  
1 Pessoa escorregar: rua  
chão

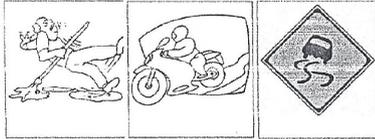


CL: B  
1 carro escorregar : rua  
estrada

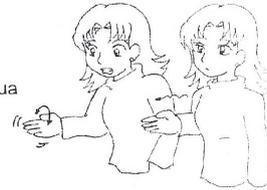


CL:  
1 pato escorregar : sítio  
terra

Exemplo:



CL: B  
1 moto escorregar: rua



**2.3 Verbo: Tropeçar**



CL: Y  
1 Pessoa tropeçar: sapato alto



CL: V  
1 Pessoa tropeçar: no posto

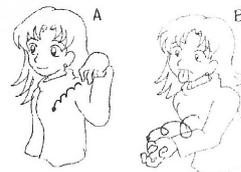


CL: B  
1 moto tropeçar: rua

Exemplo:



CL: V  
1 pessoa tropeçar: escada



## Anexo 11: Cadastro do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Pró-Reitoria de Pesquisa - x  
cephumanos.ufscar.br:8080/PropqCep/principalLogado.jsf

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
Pró-Reitoria de Pesquisa - ProPQ  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP

Bem-vindo ao sistema da Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética

Projetos

Últimos projetos registrados | Projetos como Pesquisador Responsável | Projetos como Orientador

Titulo do projeto	Situação
O professor de Língua Brasileira de Sinais frente à sua formação: o processo de aprender a ensinar uma língua viso-gestual como segunda língua Data de protocolo: 30/11/2011 Protocolo CAAE: 0287.0.135.000-11 Processo número: 23112.003887/2011-21	Aprovado Parecer número: 072/2012 [Ver parecer] Parecer número: 072/2012 [Ver parecer]
Ensino de Língua Brasileira de Sinais com base nos princípios da abordagem comunicativa. Data de protocolo: 20/09/2010 Protocolo CAAE: 4562.0.000.135-10 Processo número: 23112.003892/2010-00	Aprovado Parecer número: 433/2010 [Ver parecer]

Usuário: NEIVA DE AQUINO ALBRES  
Perfil: Pesquisador

cephumanos@ufscar.br  
Problemas, dúvidas ou sugestões

11:29  
13/06/2013

## Anexo 12: Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR  
[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)  
<http://www.propq.ufscar.br>

### Parecer Nº. 127/2012

**Título do projeto:** O professor de Língua Brasileira de Sinais frente à sua formação: o processo de aprender a ensinar uma língua viso-gestual como segunda língua

**Pesquisador Responsável:** NEIVA DE AQUINO ALBRES

**Orientador:** CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

**CAAE:** 0287.0.135.000-11

**Processo número:** 23112.003887/2011-21

**Grupo:** III

**Área de conhecimento:** 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

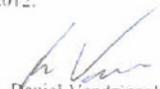
#### Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 072/2012 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado**  
Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

#### Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 27 de março de 2012.

  
Prof. Dr. Daniel Vendruscolo  
Coordenador do CEP/UFSCar