

## A disciplina de Libras na pedagogia:

Em análise a formação do formador.

Claudia Regina Mosca Giroto

Gabriela Geovana Pinho

Sandra Eli Sartoreto Oliveira

**Como citar:** GIROTO, Claudia Regina Mosca; PINHO, Gabriela Geovana; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. *In:* POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 8. p. 153-171. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7.p153-171>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 8

# A DISCIPLINA DE LIBRAS NA PEDAGOGIA: EM ANÁLISE A FORMAÇÃO DO FORMADOR<sup>1</sup>

*Claudia Regina Mosca GIROTO*

*Gabriela Geovana PINHO*

*Sandra Eli Sartoreto Oliveira MARTINS*

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, define a educação como um direito inalienável do homem na sociedade. No artigo 206, garante a igualdade de condições para que todos os alunos aprendam juntos na escola, independentemente de suas diferenças e/ou particularidades frente ao processo de aprendizagem. Por meio do artigo 208, o mesmo documento defende a garantia do direito à educação e ao serviço educacional especializado aos estudantes com “[...] deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Documentos posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), reiteram tal afirmativa, na medida que asseveram a esse alunado o direito de receber apoios especializados na escola regular, com vistas à consolidação de uma vida autônoma, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

---

<sup>1</sup> Discussão empreendida com base em dados parciais de pesquisa realizada com apoio da FAPESP - Processo nº 2013/02779-5.

A LDB (BRASIL, 1996) destina o capítulo V à Educação Especial. Em seu artigo 59, descreve formas de garantir o serviço de apoio especializado por meio da oferta de

[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em decorrência dos avanços da organização da escolarização para alunos com deficiência, outros passos foram dados, particularmente no que se refere à educação dos surdos. Dentre as conquistas mais recentes, destaca-se a publicação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “[...] meio legal de comunicação, expressão e sistema linguístico”. Tal prerrogativa tem colaborado para a superação da compreensão que reduz essa modalidade à mera condição de recurso comunicacional (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015). A esse respeito, Stumpf (2009) explicita que a Libras não deve ser compreendida como uma necessidade educacional, mas como um direito dos alunos surdos em se desenvolver cognitivamente por meio dela. Ao ser legitimada com *status* linguístico, cabe a essa língua ocupar o *locus* central no processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pelos surdos, na escola e fora dela (GIROTO; MARTINS, 2012).

Entretanto, sabe-se que a valorização do uso da Libras na educação dos surdos é recente. Ao discutir o assunto, Bosco e Martins (2012) complementam que, historicamente, a educação de pessoas com surdez se apresentou, por várias décadas no Brasil, marcada principalmente pelo

trânsito entre abordagens de ensino que enfatizam ora o aspecto clínico da reabilitação da fala, ora o desenvolvimento educacional. As práticas institucionalizadas de atendimento aos surdos, em momentos específicos, configuraram formas de se olhar para os surdos e, conseqüentemente, de se compreender a surdez, constituindo concepções que determinaram o lugar e o posicionamento desses sujeitos dentro do processo educacional, assim como no contexto social mais amplo.

Nessa direção, a surdez passa a ser compreendida como uma diferença cultural, pedagógica e linguística, reiterada pela concepção socioantropológica da educação, defendida por Skliar (1998). Em outras palavras, essa concepção postula que a compreensão sobre a surdez deve afastar-se de discursos que a definem como deficiência, déficit, insuficiência e/ou incapacidade, retirando do sujeito surdo o peso histórico de sua condição de perda auditiva, baseada em práticas educacionais clínicas e patológicas. A Libras, então, ganha destaque no cenário educacional como uma língua capaz de proporcionar à pessoa surda acesso ao processo de significação do surdo nas relações sociais. Tal reconhecimento tem determinado a renúncia crescente do modelo clínico dominante que predominava na educação de surdos, alterando, conforme pontua Skliar (1998), as definições nas políticas educacionais, o olhar sobre o sujeito surdo e, também, as relações entre saberes e poderes entre surdos e ouvintes.

Precursor desse modo de pensar a surdez e a educação dos surdos, Skliar (1998, p.19) defende que a surdez como diferença, “[...] por definição e essência, constitui as suas representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais”. Corroborando os achados desse autor, Leite e Martins (2012) reiteram a importância de propostas bilíngües no contexto educacional inclusivo, quando descrevem que a Libras passa a ser caracterizada como a essência do trabalho pedagógico e de organização do currículo escolar. Tais pressupostos permitem pensar o espaço escolar, na perspectiva bilíngüe, atrelado às condições políticas e ideológicas em que os surdos estiverem inseridos.

Sob essa perspectiva, alunos surdos se apropriam dos objetos culturais do mundo por meio da Libras (L1), considerando a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2), como secundária, nas modalidades falada e/ou escrita. Admite-se, nessa perspectiva, que a língua de sinais é um signo

ideológico constituída nas relações sociais, produzidas histórica e socialmente pelos surdos. Diante do exposto, propostas educacionais bilíngues direcionam o currículo para a valorização da Libras e do Português escrito, assumindo a Libras como base dos processos interacionais e educativos (QUADROS, 2011).

A educação dos alunos surdos, quando situada em contextos discursivos apropriados à situação política, cultural e pedagógica de como os surdos se constituem linguisticamente, parece ser um caminho promissor, na atualidade, em favor da emancipação desses alunos a graus mais elevados de ensino. Nesse contexto, é desejada a presença e contratação de professores surdos e ouvintes usuários da Libras e de tradutores/intérpretes para mediar os processos de aprendizagem na escola, sendo recomendada a presença desse segundo profissional apenas a partir do 5º ano do ensino fundamental, conforme proposto pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Tal modelo de organização é igualmente sustentado pelas ideias de Lacerda (1998), que defende a participação de professores surdos em propostas educacionais bilíngues, em contexto inclusivo.

Sabe-se que o preparo de profissionais para atuar nesses contextos nem sempre é suficiente, fato que compromete o ensino de surdos matriculados na escola comum. Fernandes e Rios (1998) ressaltam que a transição para o modelo educacional bilíngue se faz necessário para os alunos surdos, mas, nessa transição, há a necessidade de respeitar tanto os alunos que não dominam a Língua Portuguesa, quanto os professores que não são fluentes em Libras, na busca por equacionar a materialização da educação bilíngue. Portanto, a materialização da educação envolverá reconhecer a participação da comunidade escolar e das famílias dos surdos e dos ouvintes, para que possam entender a proposta e incentivar seus filhos na construção de um ambiente sem preconceitos, em que todos sejam tratados com igualdade e equidade (STUMPF, 2009; GIROTO; MARTINS; 2012).

Em face desses argumentos, compreende-se que a organização de uma escola bilíngue inclusiva deve pressupor um planejamento pedagógico e linguístico em Libras, mas, em especial, propor mudanças em diferentes âmbitos da arquitetura, dos espaços, das formas de interação, além da contratação e formação de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais (QUADROS, 2008; GIROTO, BERBERIAN; SANTANA, 2014).

Assim, o direito de receber escolarização em ambientes bilíngues para os surdos vem sendo assegurado pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Sobre a formação inicial de professores para atuar na educação de alunos surdos, é possível identificar dois modelos distintos: professores especializados e capacitados. No primeiro, o professor tem sua formação inicial em cursos de pedagogia ou em cursos normais superiores. No segundo a formação continuada, nível *lato sensu*, deve ocorrer em cursos de especialização na área da educação especial (BRASIL, 2001; 2008, 2009). O professor especializado atua na regência de salas de recursos para oferta de atendimento educacional especializado (AEE), sendo este ofertado em caráter complementar, suplementar e/ou, em alguns casos, substitutivo da classe comum – para a situação de atuarem em Instituições Educacionais Especiais Filantrópicas e/ou escolas especiais.

Embora a formação do professor especializado na área da educação especial tenha, mais recentemente, suscitado debates calorosos (GIROTO; MILANEZ, 2013), não será tratada com mais profundidade neste capítulo.

O professor capacitado, por sua vez, é aquele que teve a formação inicial em pedagogia ou em cursos normais superiores, com disciplinas que tratem de temas relacionados aos fundamentos da educação inclusiva, visando ao desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Ainda no que concerne à formação de professores capacitados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006), licenciatura, expressam claramente que o egresso dessa licenciatura deve estar apto, dentre outras funções, a

V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VII – Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em fase de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras;

X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais e outras. (BRASIL, 2006).

Considerando as possibilidades de organização de um modelo educacional bilíngue na escola regular, balizado pelos ideários inclusivos, torna-se plausível pensar a formação de professores em cursos de pedagogia bilíngue, para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, diferentemente das políticas educacionais que orientam a formação de professores para a oferta de AEE para surdos, no contraturno do período frequentado em classe comum (BRASIL, 2008, 2009). Após a conclusão da educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental I (5º ano), sua inclusão ocorrerá em sala de aula comum, sob a regência do professor capacitado e com apoio dos serviços especializados do tradutor/intérprete e do professor especializado, para a oferta do AEE, no contraturno escolar, se necessário.

Dentre as determinações do Decreto nº 5.626/06, em seu Art. 3º, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de

ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Os equívocos da falta de compreensão sobre os propósitos da inserção da disciplina de Libras na formação docente, na atualidade (GIROTO, LIMA, MARTINS, 2015), tem acirrado o debate em torno dessa temática. Reconhecê-lo implicará não só identificar os avanços e conquistas obtidos por meio da implementação da disciplina de Libras em cursos de formação de professores, mas sobretudo avaliar as contribuições da sua inserção na formação docente para a disseminação dessa modalidade linguística, o esclarecimento acerca da organização e funcionamento da educação bilíngue. No entanto, há que se ter cautela sobre o assunto, visto que equívocos ocorrem, ao se considerá-la o caminho para a qualificação profissional na oferta de educação bilíngue aos surdos matriculados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I (5º ano), em atendimento às políticas mencionadas.

Estudos recentes alertam para a necessidade de discussão mais aprofundada sobre o papel dessa disciplina na formação de professores (COSTA; LACERDA; 2015; GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015). Sob a égide dos propósitos dessa disciplina apontadas nesses estudos, acrescentam-se reflexões sobre os objetivos, conteúdos e revisões conceituais sobre a Libras, desfazendo a visão equivocada de mero recurso comunicacional, em detrimento de seu *status* de língua.

A partir dessas premissas, não menos importantes, a presente discussão enfatiza a formação dos profissionais que ministram a disciplina de Libras na formação desses professores capacitados, responsáveis pela educação dos surdos matriculados em sala de aula comum, no ensino regular.



## EM QUESTÃO A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO ENSINO DA DISCIPLINA LIBRAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Para tal discussão, será aqui considerada parte dos dados obtidos por meio do estudo intitulado “A inserção da disciplina Libras na formação inicial do pedagogo” - Processo FAPESP nº 2013/02779-5 (PINHO; GIROTO, 2014). Trata-se de um estudo de natureza documental que teve por finalidade analisar a inserção da disciplina Libras nos cursos presenciais de pedagogia do Estado de São Paulo. 17 cursos de pedagogia constituíram a amostra do referido estudo, após confirmação do credenciamento dos mesmos no *site* do Ministério da Educação e de seu funcionamento, junto aos respectivos coordenadores. Através da análise das grades curriculares foram identificados os cursos que ofereciam a disciplina Libras, em atendimento ao Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), bem como foram obtidos nove planos de ensino da referida disciplina, ofertada de forma obrigatória ou optativa.

A análise desses planos de ensino permitiu, dentre outros aspectos que não serão aqui tematizados, a identificação dos professores responsáveis pela disciplina e, pela consulta aos seus respectivos currículos, disponibilizados sob a forma de domínio público na Plataforma *Lattes*, no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi possível o acesso aos dados sobre a formação desses formadores. São esses dados, portanto, que caracterizam o objeto da presente discussão.

No que concerne à análise da formação desses formadores, faz-se importante esclarecer que foram observados, no total, o currículo *lattes* de nove professores, sendo cada um responsável por um plano de ensino da disciplina Libras no curso de pedagogia em que atuava, por ocasião do desenvolvimento do estudo anteriormente mencionado.

Foi possível averiguar, quanto à formação inicial, que esses professores haviam cursado Pedagogia (três professores), Psicologia (dois professores), Letras (um professor), Letras/Libras (um professor), Matemática (um professor) e Fonoaudiologia (um professor). Em relação à formação continuada, pôde-se constatar sete desses professores formados em Ciências Humanas, um em Ciências Exatas e um em Ciências Biológicas/Saúde.

Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010), em um estudo semelhante, demonstraram a ocorrência de prevalência da área da Educação na formação desses profissionais, o que corrobora os achados de Giroto, Martins e Lima, (2015), sobre a preponderância dos aspectos educacionais nos planos de ensino sob responsabilidade dos profissionais formados na área da educação, em contraposição ao predomínio dos aspectos linguísticos destacados nos planos pelos formados em Letras, ao enfatizarem no programa curricular aspectos ligados à estrutura e estudo da língua.

Ao tecerem considerações sobre a maneira como a disciplina Libras tem sido ministrada no ensino superior, Giroto, Martins e Lima (2015) lembram que a presença de conteúdos sobre a cultura surda e as necessidades educacionais de usuários dessa modalidade linguística, juntamente com conhecimentos básicos e introdutórios, em termos de sinalização dessa língua, tem sido o foco dos programas de ensino da disciplina por elas analisados. Enfatizam o fato de que as diretrizes curriculares de cada curso se sobrepõem aos dispositivos como o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL), uma vez que as instituições de ensino superior (IES) têm resguardado o princípio da autonomia universitária, o que sustenta as diferentes propostas curriculares identificadas para a oferta dessa disciplina, também relacionadas à área de formação correspondente do formador responsável pela mesma, conforme apontado anteriormente.

Na mesma direção, Kuhn (2011, p.40), ao ponderar a respeito, acrescenta:

Por sua vez o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras tem como objetivo formar professores de Libras, e o Bacharelado tem como objetivo formar tradutores/intérpretes de Libras/Português. O público-alvo da Licenciatura são instrutores surdos de Libras e surdos fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio, e o público alvo do Bacharelado são ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio.

No que refere à qualificação acadêmica dos formadores aqui considerados, foi possível identificar que os professores cursaram Mestrado em Educação Especial (dois professores), Educação (três professores), Matemática (um professor), Educação para a Ciência (um profes-

sor), Psicologia Clínica (um professor) e Psicologia Escolar (um professor). Quanto ao Doutorado, foi possível identificar dois Doutorados em Linguística, um em Educação Especial; um em Educação; um em Psicologia Escolar e um em Matemática.

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) especifica:

- I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Todos os formadores declararam, em seus respectivos currículos *Lattes*, terem concluído a graduação em nível superior e cursos de formação continuada, na modalidade *stricto sensu*. Apesar dessa constatação, observa-se que a ocorrência da formação dos formadores se afasta das áreas de concentração da disciplina. A reduzida presença de cursos de graduação em Letras/Libras e a escassez de propostas de formação continuada, nessa área, pode ser um reflexo do baixo nível de exigência da qualificação profissional para atuar nas disciplinas de Libras, em cursos de formação de professores (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014). Amparando tal constatação, tem-se o conhecimento de que os critérios de contratação docente para atuar nas IES dependerão das formas organizativas das redes públicas e privadas que seguem diretrizes diferentes – podendo variar desde a apresentação da graduação a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Doutorado.

Esta circunstância apenas agrava o fato de que a formação de professores na perspectiva da inclusão, no que diz respeito aos alunos com surdez, não pode mais ignorar as diferentes condições de aprendizagem dos que integram o sistema de ensino, de modo a proporcionar-lhes condições de avançarem academicamente (GIROTO; MARTINS, 2012; GIROTO; MARTINS; MENDONÇA, 2012).

Ressaltam Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, justamente porque faltam professores formados nessa área.

Há que se levar conta que os professores responsáveis por ministrar essa disciplina, bem como os graduandos de Pedagogia, irão operar com uma língua que possui uma estrutura linguística diferente da língua portuguesa. Nesse caso, tem uma relação direta com a natureza da disciplina, no que concerne às suas proposições, ou seja, se a disciplina se destina a ensinar a Libras (no sentido da capacitação nessa modalidade de linguagem) ou sobre a Libras (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015). A esse respeito, Quadros e Campello (2010) mencionam que a proposta da disciplina Libras no curso de Pedagogia é a de oferecer conhecimentos básicos dessa língua, haja vista a necessidade de compreensão da disciplina, que o objetivo dela é propiciar ao estudante conhecimentos introdutórios sobre seu contexto histórico, cultural, social, educacional, linguístico e político, e não capacitar o estudante, pois a Libras, sendo uma modalidade linguística, abordada em uma disciplina que possui em média 55 horas, não capacita o aluno para atuar como tradutor ou intérprete. Ainda acrescenta que, tal perspectiva de formação tampouco permitirá, por si só, a esses graduandos atuar, no futuro, na rede regular de ensino com alunos surdos, levando-os, por meio da Libras, ao acesso e uso dos conhecimentos culturalmente veiculados na/pela escola.

Tavares e Carvalho (2010, p. 7) reforçam que “[...] o professor deverá ter conhecimento e domínio da língua que é seu objeto de estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento, manifestações e variações linguísticas e culturais”.

Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010) apontam que a lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), a qual trata do reconhecimento da Libras, e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta essa lei, ocultam informações para a elaboração dos programas da disciplina, de forma que

[...] não dispõem sobre: os conteúdos; a carga horária da disciplina de Libras e; sua natureza, se teórica ou prática. Além disso, os seus objetivos não ficam explícitos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina nos cursos anteriormente citados não garante o domínio da referida língua, que como qualquer outra língua requer para seu aprendizado tempo e treino. (VITALIANO; DALL’ACQUA; BROCHADO, 2010, p.3).

Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar os professores com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos e, conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.

Almeida (2012) salienta que os professores que não dominam fluentemente a Libras deverão ter um conhecimento mínimo dessa modalidade linguística, pois precisam possibilitar ao aluno surdo condições de aprendizagem equivalentes às dos ouvintes, em sala de aula, mediadas pelo profissional tradutor/intérprete de Libras. Dessa maneira, para que o professor esteja preparado para receber as suas especificidades linguísticas na sala comum, tem sido recomendada a presença do intérprete na sala de aula apenas a partir do 5º ano do ensino fundamental, conforme amplamente disseminado pelo Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Embora os estudos mencionados demonstrem controvérsias sobre o papel e as formas de organização da disciplina de Libras, nos cursos de formação de professores, há que se considerar que sua contribuição tem servido para alavancar reflexões acerca do abismo entre as condições con-

cretas da escola e os anseios de estudantes surdos, sob uma perspectiva educacional bilíngue, no sistema regular de ensino.

Quando ministrada por profissionais qualificados, a disciplina, para Fernandes (2007, p. 77), pode servir para

[...] a difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;

a disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos, problematizando os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizando caminhos para a concretização da educação bilíngue;

a formação de profissionais bilíngues como professores especializados e intérpretes de língua de sinais;

o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporando a língua de sinais como primeira língua seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua do currículo escolar;

a potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;

o resgate dos educadores Surdos como mediadores fundamentais em propostas de educação bilíngue para Surdos.

A partir das considerações de Quadros e Campello (2010), pode-se afirmar que a disciplina possibilita alargar o “olhar” e “compreensão” sobre os modos singulares do processo de aprendizagem dos surdos, nos espaços regulares de ensino. Dentre outros aspectos, essa afirmativa, reiterada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), defende professores cientes das condições linguísticas dos alunos surdos. Na mesma direção, enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuar junto a esses estudantes, realçando o reconhecimento legal da Libras; a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos; o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Na significação dada à educação bilíngue para surdos por esse Decreto, observa-se que a Libras assume papel central, fato que demanda “[...] mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras” (BRASIL, 2005).

Em relação às IES, percebem-se dificuldades dos cursos em se adequarem para o atendimento ao dispositivo legal, especialmente pela dificuldade de mão de obra qualificada para ministrar a disciplina. Obviamente, ao inserir a disciplina nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, já se deu um grande passo para alargar a compreensão acerca da escolarização do surdo no sistema educacional. Assim como Rossi (2010), defende-se que a inserção dessa disciplina na formação docente não deve ser concebida como única alternativa para desfazer as condições desfavoráveis que impedem e/ou dificultam o desenvolvimento acadêmico dos surdos, nas escolas comuns e/ou especiais, em nosso país.

Propostas de formação de professores direcionadas ao atendimento das demandas educacionais desse público no sistema educacional brasileiro, nas diferentes etapas de ensino, como tem ocorrido para as situações das séries finais do ensino fundamental (Letras-Libras), mas também voltadas para séries iniciais, a exemplo da pedagogia bilíngue, podem constituir um futuro promissor para o desenvolvimento educacional de uma parcela da população escolar que ainda questiona a legitimidade do sistema educacional brasileiro como capaz de garantir as condições de superação das desigualdades sociais, no acesso à educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES ainda estão se adequando ao Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), desde sua promulgação, de forma que tratem, em seus cursos de formação básica de professores, dos conteúdos que fundamentam a Libras, ampliando a visão sobre os aspectos da inclusão educacional de alunos com surdez. Sob essa adequação, precisam dispor, em seu quadro funcional, de profissionais capacitados para o uso e difusão da Libras, com vistas ao atendimento educacional desses alunos, no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, as propostas de formação docente devem contemplar reflexões sobre as metodologia de ensino apropriadas às demandas educacionais dos surdos, na apropriação da Língua Portuguesa, a partir do acompanhamento de metodologia de ensino de segunda língua. Desconsiderar tal prerrogativa como conteúdo na formação docente parece colaborar para manter as condições insatisfatórias dos mesmos, na

apropriação dessa modalidade linguística. A complexidade dos temas que cercam a educação dos surdos deve constituir o foco da organização de propostas de formação continuada da equipe escolar. Assim, o reconhecimento das diferenças linguísticas dos surdos precisa orientar a compreensão, por parte dos profissionais envolvidos, acerca dos conteúdos curriculares abordados e, posteriormente, avaliados em sua primeira língua, a Libras.

Diante do exposto, entende-se como fundamental a parceria entre o professor do ensino regular e o especialista responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), a partir das séries finais do ensino fundamental (II) e ensino médio, que atua nas salas de recursos multifuncionais junto a alunos com surdez que necessitam desse serviço. Antes dessa etapa, espera-se que a escola seja capaz de reconhecer o direito de os surdos estudarem em classes de instrução de Libras, conforme propõe o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Diante disso, a responsabilidade do sucesso desses alunos não pode, obviamente, ficar somente nas mãos dos professores do ensino regular, porém, uma vez que cabe a eles a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos presentes na sala, precisam ter acesso a uma formação básica consistente e coerente com a realidade educacional atual, qual seja, um sistema educacional organizado na perspectiva da educação inclusiva. Assim, discutir a formação dos formadores responsáveis pela disciplina de Libras, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, deve se tornar um caminho não menos importante nos estudos que envolvem os trabalhos na área da educação dos surdos.

Acredita-se que a qualificação docente para a educação do público em questão, na perspectiva da educação inclusiva, não pode deixar de fora reflexões que possibilitem aos professores capacitados avançarem para formar-se, formular uma teoria e redimensionar a própria prática; criar uma relação entre reflexão e situações de prática, considerando a situação concreta; e sempre utilizar a reflexão para compreender o movimento, as relações, os nexos e para construir uma explicitação do real (LIBÂNEO, 2001) e, no caso da educação do aluno com surdez, não será diferente.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.
- BOSCO, D. C.; MARTINS, S.E.S.O. Escolarização de alunos surdos na atualidade: dilemas e perspectiva. In: GIROTTI, M. T. et al. (Org.). *Perspectivas da educação para o século XXI*. Franca (SP): Ribeirão Preto Gráfica e Editora, 2012. p. 84-101.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 67/2010. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>>. Acesso em: 19 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 8069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB, de 17 de agosto de 2001*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 11 nov 2015.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. 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: 19 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia, de 15 de maio de 2006*. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 19 out 2015.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. A implementação da disciplina Libras no contexto dos cursos de licenciaturas. *Rev. Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. esp., p. 759-772, 2015.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 7, p. 13-21, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3998/2646>>. Acesso em: 19 out. 2015.

FERNANDES, S. *Especialização em educação especial e educação inclusiva: educação de surdos*. Curitiba: Ibepex, 2007.

FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S. Atuação interdisciplinar com pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Org.). *Fonoaudiologia em contextos grupais: referenciais teóricos e práticos*. São Paulo: Plexus, 2012. p. 137-159.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; MENDONÇA, E. M. A escola e a formação de leitores surdos na perspectiva bilíngue. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

\_\_\_\_\_.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados? Que ha cambiado en la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y Españá*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013. p. 05-218.

\_\_\_\_\_.; BERBERIAN; A. P.; SANTANA, A. P. Salud, educación y educación especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares,

Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014. p. 115-138.

\_\_\_\_\_; MARTINS, S. E. S. O.; LIMA, J. M. R. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. *Rev. Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. esp., p. 741-757, 2015.

KUHN, C. *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007)>. Acesso em: 19 out. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PINHO, G. G.; GIROTO, C. R. M. A inserção da disciplina Libras na formação inicial do Pedagogo nos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do estado de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2. ; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014. Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, SP, 2014. V. 1. Disponível em: <[http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/665.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/665.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

QUADROS, R.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. *Educação de surdos: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda: educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. p. 15-47.

ROSSI, R. A. A libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 13, n. 15, p. 71-85, 2010.

STUMPE, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPE, M. R. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 425-450.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. de. *Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto*. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras-\(lingua-brasileira-de-sinais\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras-(lingua-brasileira-de-sinais).pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

VITALIANO, C. R.; DALL' ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. *Língua brasileira de sinais nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina*. Londrina: EDUEL, 2010.